

Tesis Doctoral

Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad:

*Desarrollo y evaluación de un programa
de formación para el profesorado*



Rafael Carballo Delgado

Dirección: Anabel Moríña Díez

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Sevilla



Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla



**UNA ESCALERA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
EN LA UNIVERSIDAD:
DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE
FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor con
mención de Doctorado Internacional por el Licenciado
Rafael Carballo Delgado, dirigida por la Dra. Anabel
Moriña Díez.

Sevilla, 2018

*A mi madre,
por su apoyo incondicional.*

Agradecimientos

Realizar una tesis doctoral es un camino largo, intenso y, por qué no decirlo, lleno de altibajos. Esta tarea se debe hacer aún más compleja cuando te enfrentas solo a ella. Pero, afortunadamente, esto es solo una suposición, pues tengo la gran suerte de haber estado rodeado de muchas personas, mucho apoyo y, sobre todo, mucho cariño.

Inicié este camino motivado por una inquietud de superación personal y profesional, por querer aportar mi grano de arena al conocimiento científico en el campo de la educación y, sobre todo, por un gran interés y pasión por la docencia y la enseñanza universitaria. Desde poco después de acceder al sistema universitario vi claras mis metas, y aquí estoy, cumpliendo una de las más importantes. En ese momento supe que sería un camino duro, y siempre pensé que las últimas páginas que escribiría de mi tesis doctoral serían estas, los agradecimientos a todas las personas que me han acompañado en este viaje. Hoy, después de tanto esfuerzo, llega el momento tan necesario y esperado de dar las gracias.

Gracias al profesorado de la Universidad de Sevilla que ha participado en este estudio. No solo os doy las gracias por la excelente labor que habéis hecho en este trabajo y por vuestro esfuerzo y compromiso con la formación en la que hemos trabajado juntos. Más que por todo ello, si cabe, os agradezco enormemente vuestra preocupación e interés por querer hacer de la universidad un lugar mejor, por la inclusión del alumnado con discapacidad en vuestras aulas y por trabajar tan duro para lograrlo.

Gracias a los estudiantes de la Universidad de Sevilla que también han colaborado en este trabajo. Trabajamos por mejorar la experiencia personal y académica del alumnado, ¿quién mejor que vosotros para indicarnos si estamos en el camino correcto? Sin vosotros, no podríamos hacer

investigación educativa. Que el compromiso por aportar valor a esta tarea siga siempre presente en vosotros.

Gracias a Anabel, directora de esta tesis doctoral, pero también compañera y amiga. Te doy mi más sincero agradecimiento por ofrecerme la oportunidad de trabajar a tu lado, por todas las enseñanzas que cada día me ofreces y por la confianza que desde el primer día depositaste en mí. También por tu paciencia, por tu apoyo, y por enseñarme a trabajar duro por alcanzar mis metas. Volvería a elegirte mil y una vez más como compañera. Gracias por elegirme tú a mí.

Gracias a todos y cada uno de los budistas, mi otra familia. Gracias por hacerme sentir uno más desde el primer día, por llenarme de cariño, apoyo y comprensión todos estos años. Creo que el destino siempre se las ingenia para unir a las personas buenas y especiales, y este grupo es la prueba más clara de ello. Sois una motivación imprescindible para seguir trabajando en nuestra apasionante profesión.

Gracias a todos mis amigos, por estar a mi lado, no solo durante este trabajo, sino por acompañarme durante toda mi vida. Gracias por comprender mis momentos más difíciles, por respetar mis ausencias y por apoyarme siempre que lo necesito. Sois la familia que elegí, y cada día que pasa tengo más razones para saber que no pude tener una mejor elección. Gracias de todo corazón Carmen, María, Laura, Pepe, Wandarf, Pedro, Mari, Manuel, Lucía, Ale y Ana.

Gracias a mis compañeras de batalla, Ana y Alba. El camino del doctorado ha sido mucho más fácil a vuestro lado. No puedo pensar cómo hubiera sido esta experiencia sin tenernos los unos a los otros.

Por último, y no precisamente por orden de importancia, *gracias* a toda mi familia por su incondicional apoyo y comprensión. En especial, gracias a mi

madre. Sin ti, hoy no estaría escribiendo estas palabras, hoy no sería la persona que soy. A ti te debo todo.

Resumen

Esta tesis doctoral forma parte de una investigación cuyo objetivo ha sido el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación sobre educación inclusiva y discapacidad para profesorado universitario. El proyecto titulado *“Caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad: diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado”* (Ref. EDU2013-46303-R, I.P.: Anabel Moriña, 2014-2017), pretendía dar respuesta a la necesidad de formación del profesorado para atender a las necesidades del alumnado universitario con discapacidad.

En primer lugar, se presenta el origen y la justificación de la investigación, donde se detallan los antecedentes del estudio, la importancia de éste para el campo científico y educativo y los objetivos que el estudio persigue.

En segundo lugar, este informe de tesis presenta una fundamentación teórica de los diversos temas que rodean a este trabajo. Se realiza un análisis de la literatura nacional e internacional sobre aspectos como la educación inclusiva, las experiencias de los estudiantes con discapacidad, la normativa universitaria, el Diseño Universal aplicado a la educación y la formación del profesorado universitario, entre otros.

Seguidamente, se describe la metodología de investigación. A través de un enfoque metodológico cualitativo, concretamente mediante el método de estudio de casos, se desarrolló y evaluó un programa de formación en la modalidad Blended-Learning (en adelante B-Learning) para profesorado universitario. Para ello, se siguieron dos fases de investigación: en una primera fase, se desarrolló el programa y se realizó la evaluación de éste en tres momentos: una evaluación inicial (evaluación de necesidades), una evaluación procesual (evaluación formativa), y una evaluación final (evaluación sumativa). En la segunda fase, se llevó a cabo una evaluación de la transferencia de los

conocimientos en las aulas universitarias, una vez el programa había concluido. En concreto, se evaluó la puesta en práctica del Diseño Universal para la Instrucción (en adelante DUI) en el aula. En este estudio han participado 17 docentes de la Universidad de Sevilla (en adelante US), pertenecientes a distintas áreas de conocimiento y con características heterogéneas, así como un total de 13 estudiantes de grado de la misma universidad. El proceso seguido para la recogida de datos se dividía en cuatro fases diferenciadas: evaluación inicial (de necesidades y punto de partida); evaluación procesual (desarrollo del programa); evaluación final (resultados del programa); y evaluación del impacto y la práctica docente (transferencia de los conocimientos). Para ello, se han empleado diferentes técnicas e instrumentos de investigación, como la entrevista semi-estructurada grupal e individual, el cuestionario abierto, la observación y el análisis de documentos. En cuanto al tratamiento de los datos, se realizó un análisis estructural de la información mediante la creación, de manera inductiva, de un sistema de categorías y códigos.

Una tercera parte de este trabajo presenta el informe de resultados. Los resultados están organizados siguiendo las fases de investigación. En primer lugar, aparecen los resultados de la primera fase, aquellos obtenidos de la evaluación inicial, procesual y final del programa. En segundo lugar, se exponen los resultados de la evaluación de la transferencia de los conocimientos, donde se analiza la práctica docente de algunos profesores tras la formación. Entre los resultados más significativos, se encuentran algunos referidos a la falta de formación e información previa del profesorado, su preocupación por aprender a atender correctamente al alumnado con discapacidad, los positivos beneficios que la formación tiene en el profesorado y el alumnado (con y sin discapacidad) y cómo influye la formación en la

mejora de la sensibilidad y el compromiso de los docentes en relación a la enseñanza de estos estudiantes.

Finalmente, cerramos esta obra con la cuarta y última parte, que contiene las conclusiones de la investigación, la discusión de los resultados con otros trabajos previos, las limitaciones encontradas y una serie de propuestas para futuros trabajos.

Summary

This doctoral thesis is part of an investigation that aimed to design, develop and evaluate a training program about inclusive education and disability geared towards university faculty members. The project called *“Walking Towards Social and Educational Inclusion at the University: Design, Development and Evaluation of a Training Program for Faculty Members”* (Ref. EDU2013-46303-R, I.P.: Anabel Moriña, 2014-2017), intended to answer the faculty’s educational needs so they could in turn fulfill the needs of the university students with disabilities.

First, the origin and grounds of the investigation are presented which detail the background of the study, its importance for the scientific and educational field and the objectives of the study.

Secondly, this thesis report presents a theoretical framework about the diverse topics that surround this study. An analysis of the national and international literature regarding aspects such inclusive education, experiences of the students with disabilities, university norms and the Universal Design applied to education, the training of faculty, among others was conducted.

Subsequently, the research methodology is described. Through a qualitative approach, a case study method to be precise, the training program for faculty was developed and evaluated using the Blended-Learning (from now on B-Learning) method. To do so, two research phases were completed: during the first phase, the program was designed and the evaluation was performed in three instances: an initial evaluation (needs evaluation), a process evaluation (formative evaluation) and a final evaluation (summative evaluation). During the second phase, an evaluation of the knowledge transfer inside the university classrooms was conducted, after the program concluded. Specifically, the implementation of the Universal Design for Instruction (from now on UID) inside the classrooms was evaluated. Seventeen faculty members from the

Summary

University of Seville (from now on US) belonging to different areas of expertise and with heterogeneous characteristics as well as 13 undergraduate students enrolled in the same university participated in this research study. The subsequent process for the collection of the data was divided into four different phases: initial evaluation (needs and starting point); process evaluation (development of the program); final evaluation (results of the program); and impact evaluation and faculty performance (knowledge transfer). To this effect, different research techniques and instruments were implemented such as a semi-structured group and individual interviews, open-ended surveys, observation and analysis of documents. Regarding the data processing, a structural analysis of the information was performed through the inductive creation of a category and code system.

The third part of this study introduces the results report. The results are organized following the research phases. First, the results of the first phase appear, those obtained from the initial, process and final evaluations of the program. Second, the results of the evaluation of the knowledge transfer are presented, where the teaching practices of some of faculty after the training concluded were analyzed. Among the significant results that were found, some can be attributed to the faculty's lack of previous training and information, their interest for learning how to correctly cater to students with disabilities, the positive benefits that the training had over the faculty and students (with or without disabilities) and how the training influenced the improvement of sensibility and commitment of faculty in regards to the education of the students.

Finally, the study is concluded with the fourth and final part, which includes the research study's conclusions, the discussion of the results, the limitations found and suggestions for future research.

La escalera del aprendizaje

El modelo de la competencia consciente del aprendizaje (*conscious competence learning model*) fue desarrollado por Martin M. Broadwell en 1969. Más tarde, en 1970, Noel Burch continúa el camino con la teoría de los cuatro niveles para el aprendizaje de cualquier habilidad (*four stages for learning any new skill*). En ella, el aprendizaje es como una escalera en la que subes por distintos niveles hasta alcanzar el último. Por ello, a menudo se le conoce como la teoría de la escalera del aprendizaje. Este modelo explica diferentes etapas que todas las personas siguen para aprender una habilidad, contemplando una serie de cambios principalmente en dos variables: *consciencia* y *competencia* (Sobrado, 2017).

Siguiendo las fases de este modelo, lo tomamos para seguir la metáfora de la escalera del aprendizaje en este trabajo. Así, los cuatro niveles de aprendizaje se corresponden con los distintos momentos de evaluación del programa de formación.

Del mismo modo, la primera parte de este trabajo la dedicamos a conocer el terreno en el que caminaremos, recopilando información sobre cómo es éste. Seguidamente, una vez conocido, nos preparamos para caminar sobre él mediante el diseño de nuestra investigación, tomando todo lo que necesitaremos para subir la escalera de la mejor manera posible. Posteriormente, llega el momento de comenzar a caminar. A la hora de exponer los resultados, se presenta todo el proceso de aprendizaje, es decir, cómo hemos subido a lo largo de las distintas fases de formación y los cambios que se producen progresivamente en los participantes. Finalmente, las conclusiones ofrecen una vista atrás, unas reflexiones sobre todo el camino recorrido.

Índice de contenidos

Presentación de la investigación	1
 Parte I. Conociendo el terreno. Origen y fundamentación teórica de la investigación	 7
 Capítulo 1. Definiendo la investigación	 11
1.1. Origen y justificación de la investigación	11
1.2. Asunciones de la investigación	15
1.3. Objetivos de la investigación	19
1.3.1. Objetivos generales	19
1.3.2. Objetivos específicos	21
 Capítulo 2. Fundamentación teórica de la investigación	 27
2.1. Educación inclusiva y Enseñanza Superior	27
2.1.1. A modo de introducción. Sobre el concepto de educación inclusiva	28
2.1.2. Los modelos que explican la discapacidad	30
2.1.2.1. Evolución de los modelos que explican la discapacidad	31
2.1.2.2. El modelo social de discapacidad	32
2.1.3. Las personas con discapacidad y su experiencia como estudiantes universitarios	40
2.1.3.1. Eliminando barreras: las ayudas que los estudiantes encuentran en la universidad	41
2.1.3.2. Una carrera de obstáculos	47
2.1.4. Normativa universitaria reguladora de la atención a la diversidad	50
2.1.4.1. Normativa estatal en materia de discapacidad	52
2.1.4.2. Normativa de la Universidad de Sevilla para la atención	55

al alumnado con discapacidad	
2.2. El profesorado universitario frente a la inclusión educativa	59
2.2.1. El profesor universitario: una pieza clave en el camino	59
2.2.2. La formación de los profesores universitarios: una tarea pendiente	65
2.2.2.1. El perfil competencial del docente universitario	67
2.2.2.2. El dilema de la formación para la docencia	74
2.2.3. Modalidad Blended-Learning en los procesos de formación	80
2.2.4. Estudios sobre formación del profesorado en educación inclusiva y discapacidad	84
2.2.4.1. Experiencias de formación de profesorado en etapas educativas previas a la universidad	85
2.2.4.2. Experiencias de formación de profesorado universitario	89
2.2.4.3. La evaluación de los programas y el impacto de la formación	93
2.3. El Diseño Universal como respuesta a la diversidad	101
2.3.1. Orígenes del Diseño Universal	102
2.3.2. ¿Qué es el Diseño Universal de Aprendizaje?	104
2.3.2.1. Los principios del Diseño Universal aplicado a la educación	105
2.3.3. El Diseño Universal en la Enseñanza Superior	109
2.3.4. El Diseño Universal en entornos virtuales de enseñanza	113
Parte II. Preparando el viaje. Diseño metodológico de la investigación	119
Capítulo 3. Fundamentación metodológica de la investigación	123
3.1. El diseño de investigación en educación	123
3.1.1. Diseños de investigación cualitativos	125

3.2. La investigación desde el paradigma cualitativo	127
3.3. La metodología del estudio de casos en la investigación educativa	129
3.4. Evaluación de programas de formación	133
3.4.1. Sobre el concepto de evaluación de programas	133
3.4.2. El modelo de evaluación respondente	138
Capítulo 4. Diseño de la investigación	143
4.1. Elección del caso a estudiar	143
4.1.1. Contexto del caso	144
4.1.2. Presentación del programa de formación	144
4.1.2.1. Objetivos del programa	145
4.1.2.2. Contenidos del programa	146
4.1.2.3. Duración del programa	147
4.1.2.4. Estructura de los módulos de contenido	149
4.1.2.5. Modalidad: formación presencial y online	150
4.1.2.6. Formadores y tutores del programa	151
4.2. Fases de la investigación	152
4.2.1. Fase 1 de la investigación: desarrollo y evaluación del programa	152
4.2.1.1. Evaluación inicial	152
4.2.1.2. Evaluación procesual	153
4.2.1.3. Evaluación final	153
4.2.2. Fase 2 de la investigación: evaluación de la práctica docente y el Diseño Universal para la Instrucción	154
4.3. Muestra: sobre los participantes del estudio	157
4.3.1. Acceso a los participantes	157
4.3.1.1. Acceso a los participantes de la Fase 1	157
4.3.1.2. Acceso a los participantes de la Fase 2	162
4.3.2. Perfil de la muestra	166
4.3.2.1. Perfil de los participantes de la Fase 1	166

4.3.2.2. Perfil de los participantes de la Fase 2	168
4.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	169
4.4.1. Instrumentos de la Fase 1 de la investigación	175
4.4.1.1. Cuestionario escrito abierto	175
4.4.1.1.1. Cuestionario inicial	176
4.4.1.1.2. Cuestionario de proceso	178
4.4.1.1.3. Cuestionario final	179
4.4.1.2. Entrevista grupal e individual	181
4.4.1.2.1. Entrevista inicial	183
4.4.1.2.2. Entrevista de proceso	184
4.4.1.2.3. Entrevista final	186
4.4.1.3. La observación	188
4.4.2. Instrumentos de la Fase 2 de la investigación	190
4.4.2.1. Entrevista DUI	191
4.4.2.2. La observación	193
4.4.2.3. El análisis de documentos	195
4.4.3. Otros instrumentos de apoyo a la investigación	197
4.5. Análisis e interpretación de los datos	198
4.6. Cuestiones éticas de la investigación	211
4.7. El informe de resultados y conclusiones	212

Parte III. La escalera. Resultados de la investigación

217

Capítulo 5. La escalera. Resultados de la Fase 1 de la investigación	221
5.1. El primer peldaño. Resultados de la evaluación inicial	223
5.1.1. ¿Por qué subir la escalera?	225
5.1.1.1. El compromiso con la profesión: una docencia por y	226

para todos los estudiantes	
5.1.1.2. Los estudiantes con discapacidad y el papel de la universidad en el camino hacia la inclusión	229
5.1.2. ¿Qué esperar del camino?	232
5.1.2.1. Diferentes discapacidades y cómo responder a sus necesidades	233
5.1.2.2. El valor de los aprendizajes: sus contribuciones personales y los beneficiarios de la formación	236
5.1.3. Cuestiones en torno a la capacitación docente	239
5.1.3.1. Formación Previa, ¿se inicia el camino, o continúa?	240
5.1.3.2. La formación del profesorado: clave para una universidad inclusiva	243
5.1.3.3. La necesidad de saber, y de saber hacer	245
5.1.4. El punto de partida	248
5.1.4.1. Sobre la educación inclusiva, el Diseño Universal de Aprendizaje y la discapacidad	249
5.1.4.2. Estudiantes con discapacidad y universidad	255
5.1.5. Experiencias que dejan huella	260
5.1.5.1. Derribando muros	261
5.2. La subida. Resultados de la evaluación procesual	269
5.2.1. Blended-Learning como modalidad de formación	272
5.2.1.1. La modalidad de formación presencial	272
5.2.1.2. La modalidad de formación online	274
5.2.2. Herramientas y estrategias de formación online	277
5.2.2.1. Herramientas de enseñanza-aprendizaje virtual	277
5.2.2.2. El proceso de tutorización	279
5.2.3. El diseño del programa: ¿adecuada planificación?	281
5.2.3.1. La validez de los contenidos de aprendizaje	281
5.2.3.2. Métodos y estrategias de enseñanza	285
5.2.3.3. A modo de cierre: satisfacción y propuestas de mejora	288

del profesorado	
5.3. El peldaño final. Resultados de la evaluación final	295
5.3.1. La experiencia de una formación en Blended-Learning	297
5.3.1.1. ¿Cómo ha funcionado la modalidad presencial?	298
5.3.1.2. ¿Y sobre la formación online?	302
5.3.2. Los métodos de formación online	303
5.3.2.1. El uso de las herramientas de enseñanza-aprendizaje virtual	304
5.3.2.2. Valoraciones de la tutorización online	308
5.3.3. El programa de formación: procesos y medios de enseñanza	309
5.3.3.1. Los objetivos y los contenidos de aprendizaje	310
5.3.3.2. Los métodos de formación	313
5.3.4. ¿Qué se ha aprendido?	317
5.3.4.1. Un profesorado informado: el conocimiento de los derechos y apoyos para la discapacidad	317
5.3.4.2. Un profesorado formado: nuevos conocimientos y herramientas para la inclusión	318
5.3.4.3. Un profesorado sensibilizado: la toma de conciencia sobre las necesidades del alumnado	323
5.3.4.4. Aprendizajes sobre la discapacidad y la educación inclusiva	325
5.3.5. El impacto de la formación en los participantes	328
5.3.5.1. El impacto personal del programa en los participantes	328
5.3.5.2. Prospectiva y aplicabilidad de los conocimientos adquiridos	331
5.3.5.3. A modo de cierre: la satisfacción de los participantes con el programa de formación	336

Capítulo 6. El camino. Resultados de la Fase 2 de la investigación	339
6.1. Diseñando asignaturas accesibles	342
6.1.1. La flexibilidad en el diseño de las asignaturas	343
6.1.2. ¿Cómo y qué información presentar antes de iniciar la asignatura?	346
6. 2. Desarrollando asignaturas accesibles	348
6.2.1. Metodologías inclusivas de enseñanza	349
6.2.2. Sobre la comunicación y la participación	354
6.2.3. Los métodos de evaluación	358
6.2.4. Ajuste del esfuerzo y el espacio	360
6. 3. A modo de cierre	363
 Parte IV. Reflexiones sobre el camino.	367
Conclusiones y discusión de resultados	
 Capítulo 7. Conclusiones generales de la investigación	371
7.1. Las necesidades de formación del profesorado y cómo darles respuesta	371
7.2. Experiencias previas del profesorado, motivadoras para el aprendizaje	375
7.3. Funcionamiento del programa y propuestas de mejora para su desarrollo	379
7.4. Los resultados del programa: aprendizajes adquiridos y efectos en el profesorado	383
7.5. Mejorando el programa de formación para futuras implementaciones	387
7.6. El impacto de la formación en las aulas universitarias: transferencia de los conocimientos	390

7.7. A modo de cierre	395
Chapter 7. General conclusions of research	399
7.1. Faculty's training needs and how to answer them	399
7.2. Previous experience of faculty members, which motivated them to learn	403
7.3. Program operation and suggestions for the improvement of its development	407
7.4. Results of the program: acquired learning and effects on faculty members	410
7.5. Improving the training program for future implementations	414
7.6. The impact of the training inside university classrooms: transference of knowledge	416
7.7. In closing	421
Capítulo 8. Limitaciones de la investigación	425
Capítulo 9. Propuestas de trabajo y futuras líneas de investigación	429
Referencias bibliográficas	435

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Fases, objetivos y cuestiones de investigación	23
Tabla 2. Características de los modelos que explican la discapacidad	35
Tabla 3. Ejes, objetivos y estrategias del II Plan integral de atención a las necesidades de apoyo para personas con discapacidad o con necesidades de apoyo por situación de salud sobrevenida	56
Tabla 4. Competencias del profesorado universitario	68
Tabla 5. Dificultades para el desarrollo de la formación docente	78
Tabla 6. Variables que inciden en la formación docente	79
Tabla 7. Estudios sobre desarrollo y evaluación de programas de formación de profesorado en educación inclusiva	97
Tabla 8. Principios y pautas del DUA	105
Tabla 9. Pautas del DUA en la enseñanza virtual	114
Tabla 10. Diferencias entre evaluación formativa y sumativa	136
Tabla 11. Características del modelo de evaluación respondente	140
Tabla 12. Módulos del programa formativo y duración	146
Tabla 13. Calendario del programa formativo	148
Tabla 14. Calendario de inscripción del programa	159
Tabla 15. Modificaciones de la muestra durante el proceso	162
Tabla 16. Perfil de los participantes del estudio	166
Tabla 17. Participantes en la fase de evaluación de impacto	168
Tabla 18. Criterios y estándares de calidad de la evaluación de programas	171
Tabla 19. Proceso y fases de recogida de datos	173
Tabla 20. Sistema de categorización para la fase 1: evaluación inicial, procesual y final	203
Tabla 21. Sistema de categorización para la fase 2: evaluación de la práctica docente y DUI	209
Tabla 22. Códigos asignados a los instrumentos y participantes	213

Índice de contenidos

Tabla 23. Áreas más valoradas del programa por los participantes	289
Tabla 24. Propuestas de mejora y respuestas para la mejora del programa	290

Figuras

Figura 1. Concepciones hacia la educación inclusiva. Ejes de referencia	38
Figura 2. Estrategias del DUA para la formación virtual	115
Figura 3. Aspectos a incluir en el diseño de investigación	124
Figura 4. Situaciones recomendables para el uso de diseños de investigación cualitativos	126
Figura 5. Fases del estudio de casos	132
Figura 6. Características de la evaluación de programas	137
Figura 7. Fases de la investigación	156

Índice de anexos (formato digital)

Anexo 1. Hojas de registro de observación Fase 1

- 1.1. Hoja de registro sesión 1
- 1.2. Hoja de registro sesión 2
- 1.3. Hoja de registro sesión 3

Anexo 2. Hojas de registro de observación Fase 2

- 2.1. Hoja de registro sesión grupo P3
- 2.2. Hoja de registro sesión grupo P13

Anexo 3. Proyectos docentes diseñados universalmente

- 3.1. Proyecto docente P3
- 3.2. Proyecto docente P13

Anexo 4. Diario de investigación

Anexo 5. Transcripciones de las entrevistas Fase 1

- 5.1. Entrevistas iniciales
- 5.2. Entrevistas de proceso
- 5.3. Entrevistas finales

Anexo 6. Transcripciones de las entrevistas Fase 2

- 6.1. Entrevista DUI grupo P3
- 6.2. Entrevista DUI grupo P13

Anexo 7. Cuestionarios cumplimentados Fase 1

- 7.1. Cuestionarios iniciales
- 7.2. Cuestionarios de proceso
- 7.3. Cuestionarios finales

Anexo 8. Análisis de entrevistas y cuestionarios Fase 1

- 8.1. Análisis por categorías de la evaluación inicial
- 8.2. Análisis por categorías de la evaluación procesual
- 8.3. Análisis por categorías de la evaluación final

Anexo 9. Análisis de las entrevistas Fase 2

- 9.1. Análisis por categorías de las entrevistas DUI

Anexo 10. Presentaciones PowerPoint accesibles

10.1. Presentación P3

10.2. Presentación P13

Presentación de la investigación

No hay duda de que la inclusión educativa es, a día de hoy, una preocupación no solo de los centros educativos y de formación, sino también de la sociedad en general. Esta preocupación por la mejora de los procesos de inclusión es, a su vez, el motor de este trabajo.

La investigación que aquí presentamos, a modo de tesis doctoral, pretende dar respuesta a una necesidad que ha sido puesta innumerables veces sobre la mesa: la necesidad de formación del profesorado para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad. La formación de los docentes universitarios siempre ha sido foco de crítica por parte de muchos profesionales de la educación, debido a su carácter voluntario, el exiguo reconocimiento que recibe a nivel curricular y la falta de apoyo institucional para su desarrollo, entre otras razones. En cuanto a la educación inclusiva y la atención a las personas con discapacidad, este tipo de formación pierde aún más fuerza y presencia.

Como medida para cambiar, en la medida de lo posible y en una institución concreta, esta realidad, surge *“Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad: desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado”*. Como el propio título hace visible, esta investigación pretende, en primera instancia, comprender el proceso de formación en educación inclusiva y discapacidad de un grupo de profesores universitarios de manera holística.

Experiencias previas del investigador, así como del equipo de investigación en el que trabaja, han llevado nuestro foco de interés hacia el área de la formación del profesorado, como veremos más adelante en el apartado de la justificación de la investigación. Resultaba, por tanto, imperante que comenzasen a proliferar experiencias teóricas y prácticas de cómo contribuir a

la preparación del profesorado para dar respuesta al alumnado con discapacidad.

A lo largo de las siguientes páginas, el lector encontrará un trabajo de investigación, vinculado a su vez a un proyecto más amplio, que presenta todo el proceso sobre cómo se ha desarrollado y evaluado un programa de formación en la modalidad Blended Learning. Antes de adentrarse en la lectura de esta obra, deberá tener en cuenta algunas consideraciones de partida en relación a ciertos términos que aparecerán con asiduidad.

¿Discapacidad o diversidad funcional? Los términos para referirnos al colectivo al que se dedica este trabajo han ido sucediéndose y cambiando a lo largo de los años, dejando atrás nombres más peyorativos que han sido empleados como *deficiente* o *minusválido*. Desde el comienzo de esta investigación hasta el día de su cierre, comienza a surgir un movimiento compartido para dar un salto de la *discapacidad* a la *diversidad funcional*. Es cierto que la palabra discapacidad también tiene connotaciones negativas, puesto que se da a entender que aquel que la presenta es “menos capaz” o “incapaz” de hacer algo. Aun así, el término de diversidad funcional para referirnos a las personas con discapacidad es relativamente reciente, dándose en entornos más específicos en relación a esta área.

La decisión de emplear la palabra discapacidad, en lugar de diversidad funcional, tiene varias razones. La primera es que la palabra discapacidad es el concepto que se emplea de manera internacional y, por tanto, es conocido y utilizado entre diferentes países. La segunda razón reside en que el estudio se desarrolla en un contexto universitario, en el que los participantes son docentes universitarios. El concepto de discapacidad es el que el profesorado entiende mejor y con el que acostumbra a tratar, por lo que el uso de éste hará más sencillo el desarrollo del estudio para los participantes. La tercera es que la propia universidad en la que se lleva a cabo el estudio utiliza este término en la

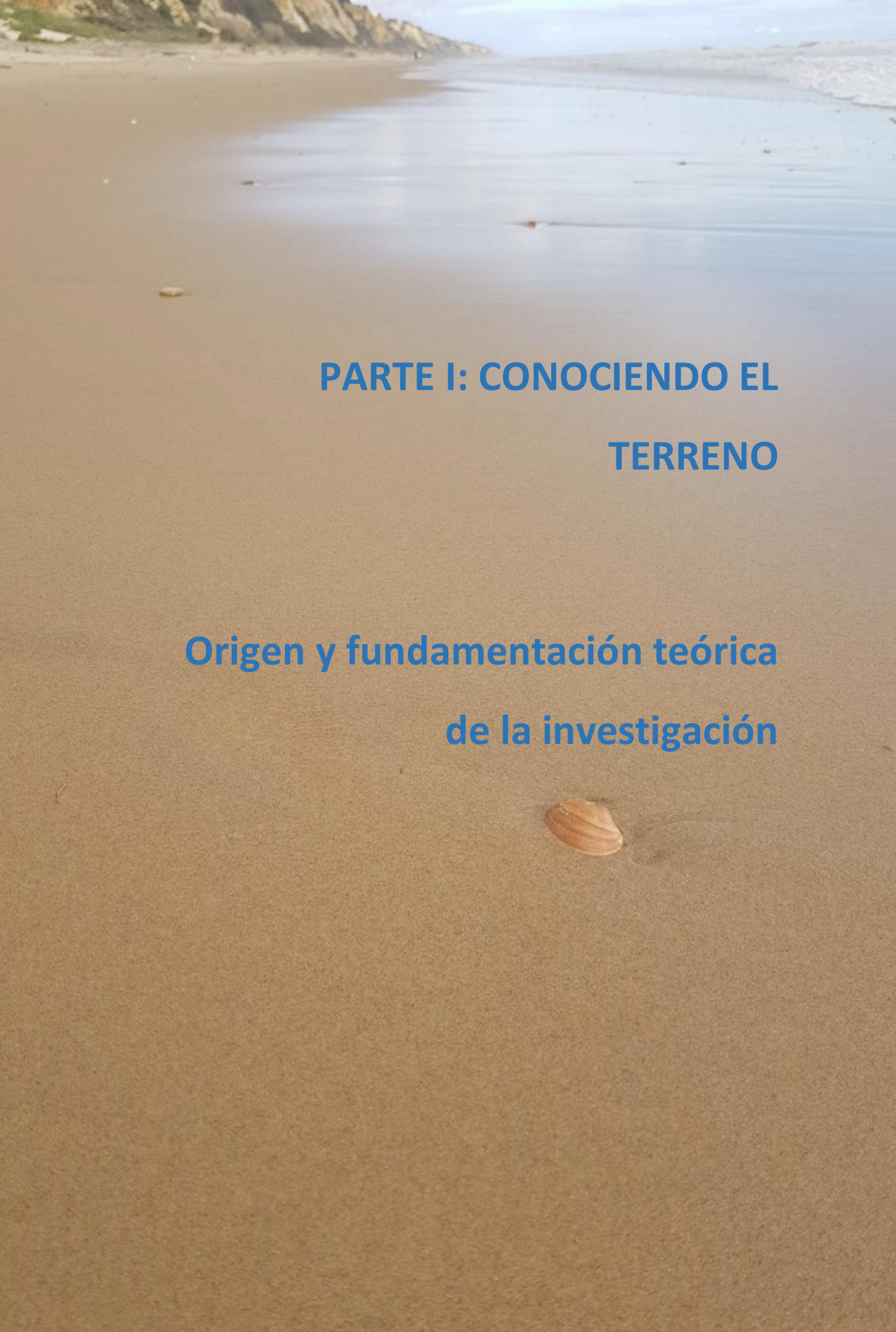
Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad, por lo que es el término empleado por la institución.. Por último, nuestra intención con esta investigación no es quedarnos en esta obra, sino difundir los resultados para que lleguen al mayor número de personas posible. Por ello, queremos emplear un lenguaje compartido, que sea entendido por todas y todos.

¿Adaptaciones curriculares o ajustes razonables? Ésta es otra dicotomía a la que nos enfrentamos en la realización de este trabajo. Al igual que en el caso anterior, paulatina y recientemente se está dejando de usar el término adaptación, *sustituyéndose* por el de *ajuste razonable*. Pero la realidad es que este cambio ha comenzado, mayoritariamente, a nivel internacional, y en nuestro país, el cambio está ocurriendo de manera más reciente. No puede apreciarse que haya grandes diferencias significativas entre el concepto “adaptación” y “ajuste”, pero es cierto que “no todos los ajustes son adaptaciones”. Teniendo en cuenta que somos conocedores de esta realidad, el motivo por el cual empleamos el término adaptación, en lugar de ajuste, es exactamente el mismo que en el caso anterior. Ambos conceptos, discapacidad y adaptación, son empleados por los verdaderos protagonistas de este trabajo: los profesores y estudiantes que han participado en él.

¿Por qué hablamos en plural? Una última consideración tiene que ver con la forma en la que nos referimos a *nosotros* como investigador. Por todos es sabido que una tesis doctoral es un trabajo individual, en el que un investigador desarrolla su propio estudio. No obstante, este trabajo se ha desarrollado dentro de un proyecto más amplio y, por ende, dentro de un equipo de investigación. Aunque el informe de esta tesis sea elaborado y presentado por un investigador, no queremos olvidar que la mayor parte de esta investigación ha sido un trabajo conjunto, en equipo. A menudo se adopta la forma de la primera persona del plural en la redacción de trabajos individuales. En nuestro caso, la intención al emplear este estilo es la de

Presentación de la investigación

ofrecer un guiño, de dar las gracias, a todos los integrantes del equipo BUDA de la US.

A wide, sandy beach with a calm sea and a rocky cliff in the background. The sand is a light brown color, and the water is a pale blue. The cliff is made of dark, layered rock. The sky is a clear, light blue.

PARTE I: CONOCIENDO EL TERRENO

**Origen y fundamentación teórica
de la investigación**

Introducción

La investigación es un proceso complejo, un largo camino que exige una minuciosa planificación y la construcción continua de conocimiento para poder recorrerlo. ¿Con qué información contamos acerca del tema que nos interesa?, ¿conocemos los conceptos fundamentales que subyacen a nuestra investigación?, ¿qué trabajos se han desarrollado sobre el área de interés?, ¿en qué momento se encuentra la investigación en nuestro campo?, ¿cómo enfocar nuestro trabajo para poder aportar algo al conocimiento científico? Sin las respuestas a todas estas cuestiones, difícilmente se conseguirá desarrollar un trabajo de investigación que sea fiel a la realidad actual.

Antes de comenzar a recorrer un camino, hemos de conocer cómo es el terreno, qué dificultades podremos encontrarnos, qué equipamiento necesitaremos y qué experiencias cuentan los que ya lo han recorrido, con el fin de poder preparar todo lo necesario para poder llegar a su final. El camino de nuestra investigación se inicia así, *conociendo el terreno*.

En la fundamentación de la investigación presentaremos, en un primer capítulo, el origen y la justificación de la investigación, con el objetivo de explicar por qué surge, cuáles son sus antecedentes y qué necesidad pretende cubrir en el campo educativo y científico. Además, se presentan las asunciones del estudio y los objetivos a alcanzar a través de él.

Un segundo capítulo se presenta la revisión de la literatura de los conceptos y experiencias que dan sustento a esta tesis doctoral, dividido en tres apartados: el primero versa sobre la educación inclusiva y su situación actual en las instituciones universitarias; un segundo apartado trata el papel del profesor en el proceso de inclusión educativa, así como su formación en esta materia; y el tercer apartado aborda el enfoque educativo del Diseño Universal aplicado a la enseñanza.

Capítulo 1. Definiendo la investigación

A través de este capítulo, justificaremos la necesidad de llevar a cabo este estudio, de dónde y por qué surge, y expondremos sus características y asunciones principales, así como los objetivos que se pretenden conseguir al llevarlo a cabo.

1.1. Origen y justificación de la investigación

Todo proceso de investigación se inicia, a nuestro juicio, con una pregunta fundamental: ¿qué necesidades existen en el ámbito social y científico que aún no han sido cubiertas hasta el momento? En este apartado trataremos de explicar cómo surge el diagnóstico de una necesidad educativa concreta, lo cual se convierte en el origen del presente trabajo a la vez que la principal razón para tomar la decisión de llevarlo a cabo.

Cuando queremos hacer referencia al origen indiscutible de esta investigación, no hay otro modo de hacerlo que remontándonos al año 2010. Es en este año cuando se inicia un proyecto que es, sin duda, el germen de éste que iniciamos años más tarde. *“Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad”* (Ref. EDU2010-16264). Se trata de un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y que fue desarrollado en la US durante los años 2010-2014, bajo la dirección de la Doctora Anabel Moriña. La intención fundamental de este proyecto era la de estudiar, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y las ayudas que identificaban en el acceso, trayectoria y resultados en la US. De este modo, se pretendía realizar un análisis de los elementos facilitadores y los obstáculos que los estudiantes experimentaban en la universidad.

En este proyecto se obtuvieron diversas conclusiones acerca de cuáles eran los aspectos que más ayudaban y aquellos que dificultaban la experiencia

universitaria de este grupo de estudiantes. De entre todos ellos, y continuando con la justificación de este trabajo, hemos de destacar uno en concreto que es la carencia de formación e información del profesorado universitario para hacer frente a las necesidades específicas que estos alumnos puedan presentar. De hecho, en trabajos recientes de este equipo de investigación se concluye que el profesorado no está ni informado, ni formado (Moriña, Cortés-Vega, & Molina, 2015). Asimismo, la principal barrera que más preocupa y obstaculiza el aprendizaje de este alumnado, es el profesorado, en relación a sus actitudes negativas hacia la discapacidad y la necesidad de formación en esta materia.

La preocupación por esta situación que afecta tanto al alumnado como al profesorado de la US lleva al equipo BUDA¹ a iniciar, en el curso 2013/2014, un nuevo proyecto con el fin de ayudar a derribar esta barrera. Así comienza *“Caminando hacia la inclusión social y educativa en la Universidad: diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado”* (Ref. EDU2013-46303-R), un proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y dirigido una vez más por la Doctora Anabel Moriña. Este trabajo es desarrollado durante los años 2014-2017 por distintos profesores de la US que componen el equipo multidisciplinar citado, pertenecientes a diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). Este proyecto tenía el propósito de diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación en la modalidad B-Learning sobre educación inclusiva y discapacidad. A través de éste, se pretendía capacitar al profesorado de la US para poder ofrecer una respuesta educativa inclusiva a los estudiantes con discapacidad.

¹ Equipo de investigación multidisciplinar coordinado por la Dra. Anabel Moriña. El acrónimo BUDA se refiere a Barreras, Universidad, Discapacidad y Ayudas.

Además, de las investigaciones desarrolladas en el seno del equipo al que se vincula nuestra tesis doctoral, hay otros datos que justifican la necesidad de llevar a cabo este estudio. Así, por ejemplo, es significativo que en las distintas universidades españolas cada vez aumenta más, en número y calidad, la oferta formativa que éstas diseñan y ofrecen a su profesorado. Nuestro interés se activa ante una realidad actual relacionada con la formación en atención a diversidad y el número muy reducido de cursos en esta materia.

Esta idea también es analizada en otros de los trabajos que sirven como antecedente y punto de partida de esta investigación. En nuestro propio Trabajo Fin de Máster, realizábamos un análisis de la oferta formativa que diferentes universidades españolas diseñaban e impartían para su profesorado, con el objetivo de conocer de cerca la situación real que atravesaba este tipo de formación (Carballo, 2014). Concretamente, en la US, una de las universidades analizadas, el número de cursos que se ofertaba para el profesorado en materia de discapacidad en el curso 2013/2014 era de cuatro, frente a los veintiséis relacionados con habilidades docentes o los veintidós referidos a las TIC (Carballo, 2015). En el resto de universidades la situación no era muy diferente, siendo inexistente la oferta de formación en discapacidad en la mayoría de casos.

Por otro lado, la misma realidad educativa que vivimos en la actualidad da sentido a nuestra investigación. En ese mismo curso escolar, el número de estudiantes universitarios con discapacidad en España era de 21.942, número que continúa creciendo cada año.

Asimismo, la sociedad diversa en la que estamos inmersos también está representada en la educación superior, en la que el alumnado es diferente en cuestiones de cultura, sexo, capacidad, etc. La institución universitaria debería ofrecer un servicio justo y equitativo a todas las personas que acceden a ella. Los docentes también deberían dar una respuesta educativa adecuada a todos

los alumnos, independientemente de sus características y diferencias personales.

Podemos también apelar al ámbito legislativo para justificar esta idea. En este sentido, la Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOU) ya indicaba expresamente la obligatoriedad para todas las universidades de incluir en sus estatutos una regulación específica en materia de integración de los estudiantes con discapacidad. Posteriormente, con la reforma de dicha ley en 2007, se refería a esta integración de manera más concreta introduciendo conceptos clave y derechos como la enseñanza en igualdad o la garantía de la igualdad de oportunidades y eliminación de cualquier forma de discriminación. Fue esta ley la que estableció la exención total del pago de tasas y precios públicos para las personas con discapacidad, la obligación de eliminar cualquier barrera arquitectónica, así como de dotarles de cualquier medio o recurso necesario para lograr que su inclusión fuera efectiva. Aparece, además, por primera vez en esta ley una mención concreta a las adaptaciones docentes. En ella se justifica el deber de los profesores de aplicar todas estas medidas que, en un gran número de casos, ellos mismos desconocen.

La intención con la realización de este proyecto es la de menguar la barrera que el profesorado, en ocasiones, supone para el alumnado con discapacidad, a través de la formación de éste para que pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los estudiantes. Podemos esperar que el desarrollo y la evaluación de este programa de formación para el profesorado sea un procedimiento facilitador de los procesos de inclusión educativa y social de estudiantes universitarios con discapacidad, al mismo tiempo que ofrezca un beneficio para el resto de estudiantes.

1.2. Asunciones de la investigación

Desde los inicios de nuestro trabajo, debimos prefijar una serie de principios y cuestiones éticas que deberían guiar todo el proceso de investigación. Debemos ser conscientes de la naturaleza de la realidad a investigar, conociendo todas sus características y necesidades, y sabiendo hasta dónde podemos llegar con nuestro trabajo de campo.

Los siguientes presupuestos y asunciones que adoptamos para la realización de la investigación son fijados, como hemos indicado, en los inicios del proceso, pero siempre abiertos a juicio y modificación si en algún momento se ha considerado necesario. Del mismo modo, estas asunciones han sido comunicadas y debatidas con los participantes de la investigación en diferentes momentos, incluso, en ocasiones, por iniciativa de los mismos al surgir estas cuestiones en las diferentes reuniones.

1. El fin último de la investigación: la mejora de la sociedad

Desde el comienzo de nuestro trabajo somos conscientes de toda investigación, sea cual sea su naturaleza y objetivos, debe perseguir un fin principal, que no es otro que el de mejorar la sociedad. En nuestro caso, la vía por la cual perseguimos alcanzar este objetivo es claro: a través de la mejora de la experiencia académica de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Nuestro trabajo no tendría ningún sentido si los datos recabados se quedasen exclusivamente en eso, en datos en papel. Pretendemos, por tanto, que a través de esta investigación se consiga un cambio en la institución en la que tiene lugar o, al menos, en las aulas en las que este trabajo va a influir.

2. La vertiente práctica de la investigación para la capacitación del profesorado

Relacionado con lo anterior, surge el carácter práctico que caracteriza este trabajo. No pretendíamos conformarnos con conocer las opiniones y

experiencias del profesorado, sino que queremos originar un cambio, ofrecer a los participantes algo útil y valioso que repercuta positivamente en ellos mismos y en sus estudiantes. Es objetivo fundamental, además de evaluar un programa de formación, esforzarnos por ofrecer una capacitación de calidad y de utilidad para los docentes que forman parte de este estudio. Por ello, somos conscientes de la responsabilidad que como investigadores tenemos al enfrentarnos, no solo a un proceso como investigadores, sino a otro como formadores. Pretendemos en todo momento instar a la calidad del trabajo de investigación, pero también a la calidad de la formación impartida.

3. El rol del investigador y de los participantes

La participación de los docentes y los estudiantes que aquí intervienen ha sido, en todo momento, voluntaria. Y de esa participación nace el resultado de este trabajo. Los resultados del estudio no serán, ni mucho menos, obra del investigador, sino de los propios participantes.

Esta participación cobra una especial importancia en nuestro trabajo. Y es así porque existe un doble esfuerzo por parte de los docentes que han trabajado con nosotros: un esfuerzo de participación en la investigación, ofreciendo sus expectativas, opiniones, creencias y vivencias durante todo el trayecto; y un esfuerzo como alumnos del programa formativo, trabajando día a día durante 6 meses en la lectura y estudio de contenidos, asistencia a sesiones, elaboración de materiales y actividades y realización de evaluaciones.

Por todo ello, desde el inicio sabíamos que el investigador debería adoptar una postura de co-participante, que debía ir acompañando a los docentes en todas esas tareas, compartiéndolas con ellos, escuchándolos y ofreciéndoles un apoyo continuo. Esto, a su vez, nos permitiría llevar un riguroso control y seguimiento del proceso de aprendizaje de los participantes, siendo conscientes además de cómo están interpretando el proceso en cada momento.

4. La universidad como sistema educativo único y las universidades como instituciones individuales

Todas las universidades españolas conforman el Sistema de Enseñanza Superior. Ahora bien, esto no implica que todas las instituciones universitarias se rijan por los mismos principios, diseñen y desarrollen los mismos procesos, tengan las mismas normas y compartan valores idénticos. Cada universidad tiene su propia idiosincrasia y cultura, y, al ser el escenario en el que tiene lugar nuestra actividad investigadora, ésta es una realidad que no podemos obviar.

Por ello, somos conscientes de que la investigación llevada a cabo en la US podría ser muy diferente si se desarrollara en otra universidad, con distinto profesorado y distintos procesos de formación y regulación de los protocolos de atención al alumnado con discapacidad. Nuestra intención no es, por tanto, la de confirmar que los resultados obtenidos en este trabajo sean universales, y no podremos afirmar que la aplicación del programa formativo en otra universidad tuviera los mismos resultados que en esta. No obstante, de manera general, sí que nos dará una idea de cómo la formación en materia de discapacidad y educación inclusiva influye en el aprendizaje y las prácticas docentes de los profesores de la enseñanza superior.

5. La ética en la privacidad de la identidad de los participantes

Especial cuidado hemos de tener a la hora de mantener el anonimato de todos los participantes de la investigación. Desde el comienzo se aseguró, tanto a los docentes como a los estudiantes, que en ningún documento aparecería reflejada ninguna información de carácter personal, de acuerdo a la Ley Orgánica de Protección de Datos vigente (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal).

Los docentes que participarían en el programa de formación fueron informados en el momento de la inscripción en el programa sobre su participación en una investigación científica. Además, se les informó sobre las

características del estudio y del anonimato de sus identidades en todas las publicaciones posteriores.

Del mismo modo, a los estudiantes participantes en la fase de evaluación del impacto de la formación se les facilitó un informe de consentimiento informado en el que se detallaba la finalidad y características del estudio y se aseguraba la confidencialidad de los datos personales. Además, se informaba de que se les haría llegar una copia de los informes de investigación con el fin de que mostraran su acuerdo con los datos presentados o, por el contrario, quisieran realizar alguna modificación o mostrar un desacuerdo en alguna de las partes.

En ambos casos, se dio la opción de que, si en algún momento un participante decidiera no continuar con el estudio o que su participación no se tuviera en cuenta en la investigación, los datos correspondientes serían destruidos.

6. Las opiniones de los participantes como valor de la investigación

En la investigación cualitativa, el valor fundamental es el discurso de los participantes. En la presente, además de ser opiniones que construirán la investigación en sí, son las valoraciones del programa de formación que vertebrará nuestro trabajo. Por ello, se vuelve crucial la rigurosidad en la construcción de los instrumentos, su aplicación y el análisis de los resultados. Tenemos presente que lo más importante para la investigación es la sinceridad y el trabajo en el discurso de los protagonistas, con el fin de valorar los puntos fuertes y débiles del programa de formación, pero también sus experiencias, sus aprendizajes, sus expectativas y su satisfacción.

1.3. Objetivos de la investigación

El propósito del presente estudio se centra en la descripción, el análisis y la evaluación del desarrollo y resultados de un programa de formación en B-Learning para profesores universitarios desarrollado durante el curso 2015/2016, con el fin de mejorar la respuesta didáctica y social que ha de darse al alumnado con discapacidad. A partir de aquí, marcamos una serie de objetivos, generales y específicos, que dan sentido al diseño de la investigación y guiarán todo el proceso para alcanzar nuestras metas.

1.3.1. Objetivos generales

La formación del profesorado universitario no es una actividad reglada y obligatoria, por lo que las necesidades formativas de los docentes pocas veces se ven diagnosticadas y cubiertas atendiendo a la realidad. Esta premisa cobra especial importancia cuando hablamos de formación en educación inclusiva y, concretamente, en atención al alumnado con discapacidad. Por tanto, lo que pretendíamos conseguir desde el inicio del estudio era muy claro, queriendo dar respuesta a la necesidad de capacitación del profesorado que en numerosas ocasiones se ha denunciado.

Los objetivos generales que nos planteamos en la investigación son dos:

1. Desarrollar un programa de formación para docentes universitarios, basado en la modalidad B-Learning, en educación inclusiva y discapacidad, y evaluar el proceso de formación y sus resultados con el fin de mejorarlo, tanto a lo largo de la implementación como al final de ésta.

Con este primer objetivo nos planteamos desarrollar los contenidos del programa², a través de la modalidad de formación B-Learning, y, transversalmente, llevar a cabo una evaluación formativa, intentando tomar decisiones para contribuir a la mejora de la implementación y el desarrollo del programa. Asimismo, se persigue llevar a cabo una evaluación de resultados para comprobar la eficacia y el impacto que tiene en distintos ámbitos, pretendiendo identificar cambios en los participantes y cómo la experiencia de formación ha influido en ellos.

2. Evaluar la transferencia de los conocimientos y la aplicación de los principios del Diseño Universal por parte de los participantes en las aulas universitarias.

Una vez concluido el programa de formación y evaluado el impacto que éste tiene en los participantes, la intención es analizar cómo algunos de ellos ponen en práctica en las aulas los conocimientos adquiridos durante el programa. Concretamente, se pretende evaluar el proceso de diseño y desarrollo de proyectos docentes inclusivos siguiendo los principios del DUI, enfoque educativo que engloba todos los demás contenidos estudiados en el programa.


Estos objetivos generales son complementarios, ya que el proceso para su consecución es el desarrollo del programa de formación. A su vez, en dicho proceso, una serie de objetivos específicos pueden ser identificados, como mostramos a continuación.

² El programa de formación fue diseñado por el equipo de investigación. Puede consultarse en Moríña (2018).

1.3.2. Objetivos específicos

El proceso de evaluación del programa se pretende aplicar en dos fases. Una primera en la que desarrolla el programa de formación, estableciendo tres momentos de evaluación: previamente al inicio del programa, durante el desarrollo de éste, al finalizar la formación. Y una segunda fase en la que se evalúa la transferencia del conocimiento y el impacto en las aulas. Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- **Objetivo 1.** Averiguar las necesidades formativas que los participantes presentan previamente a recibir formación, así como los conocimientos que poseen en materia de discapacidad.
- **Objetivo 2.** Conocer las motivaciones y expectativas que los docentes presentan ante la formación en materia de discapacidad y educación inclusiva.
- **Objetivo 3.** Conocer las experiencias del profesorado con el alumnado con discapacidad en las aulas universitarias.
- **Objetivo 4.** Analizar el desarrollo del programa en base a las valoraciones de los participantes e identificar áreas de mejora para ser solventadas durante la implementación.
- **Objetivo 5.** Explorar los conocimientos y habilidades adquiridos por el profesorado participante al finalizar el programa formativo.
- **Objetivo 6.** Conocer el impacto que el programa de formación ha tenido en los participantes.
- **Objetivo 7.** Establecer propuestas de mejora para futuras aplicaciones del programa formativo.
- **Objetivo 8.** Poner en práctica los principios del DUI en las aulas universitarias y conocer cómo influyen en el aprendizaje del alumnado.

 **Objetivo 9.** Analizar el diseño y desarrollo de las asignaturas accesibles desde el enfoque del DUI.

Cada uno de estos objetivos específicos se encuentra en una fase de evaluación de las anteriormente mencionadas. De ellos, surgen una serie de cuestiones de investigación a las que pretendemos dar respuesta con la evaluación del programa. En la tabla 1 se muestra la relación de las fases de investigación con los objetivos generales y específicos y sus correspondientes cuestiones de investigación. En relación a estas cuestiones, dar lugar a éstas supone una fase fundamental en el estudio de caso, tras la selección del caso a estudiar.

Fases de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Cuestiones de investigación
Fase 1. Evaluación del programa Evaluación inicial	Objetivo 1	1. Averiguar las necesidades formativas que los participantes presentan previamente a recibir formación, así como los conocimientos que poseen en materia de discapacidad.	¿Los participantes son conscientes de todo lo que desconocen en relación al alumnado con discapacidad? ¿Cómo valoran la necesidad de formación en educación inclusiva? ¿Qué saben sobre atención al alumnado con discapacidad en la universidad?
		2. Conocer las motivaciones y expectativas que los docentes presentan ante la formación en materia de discapacidad y educación inclusiva.	¿Por qué están interesados los participantes en recibir la formación? ¿Qué les ha llevado a interesarse por la mejora de los procesos inclusivos en el aula? ¿Qué espera el profesorado aprender en el programa?
		3. Conocer las experiencias del profesorado con el alumnado con discapacidad en las aulas universitarias.	¿Con qué experiencia cuentan los participantes en relación a la atención a estudiantes con discapacidad? ¿Cómo hicieron frente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad?
Fase 1. Evaluación del	Objetivo 1	4. Analizar el desarrollo del programa en base a las valoraciones de los	¿Cómo se está desarrollando el programa de formación? ¿Cuáles son los aspectos más positivos del

<p>programa</p> <p>Evaluación procesual</p>		<p>participantes e identificar áreas de mejora para ser solventadas durante la implementación.</p>	<p>programa en opinión de los participantes?</p> <p>¿Qué áreas de mejora identifican los participantes en el programa?</p>
<p>Fase 1.</p> <p>Evaluación del programa</p> <p>Evaluación final</p>	<p>Objetivo 1</p>	<p>5. Explorar los conocimientos y habilidades adquiridos por el profesorado participante al finalizar el programa formativo.</p> <hr/> <p>6. Conocer el impacto que el programa de formación ha tenido en los participantes.</p> <hr/> <p>7. Establecer propuestas de mejora para futuras aplicaciones del programa formativo.</p>	<p>¿Qué conocimientos y habilidades han adquirido los participantes al finalizar el programa?</p> <p>¿Cómo valoran el programa de formación una vez lo han cursado?</p> <p>¿Qué impacto ha tenido la formación en los participantes a nivel personal y profesional?</p> <p>¿Qué propuestas de mejora identifican los participantes par futuras implementaciones del programa?</p>
		<p>8. Poner en práctica los principios del DUI en las aulas universitarias y conocer cómo influyen en el aprendizaje</p>	<p>¿Cómo influye la aplicación de las habilidades adquiridas en el aprendizaje y la experiencia educativa de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo valoran los estudiantes la actividad</p>

Fase 2. Evaluación de la práctica docente y el DUI	Objetivo 2	del alumnado	docente de los participantes?
		9. Analizar el diseño y desarrollo de asignaturas accesibles desde el enfoque del DUI	¿Cómo valoran los estudiantes las asignaturas diseñadas universalmente? ¿Los participantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante el programa en sus aulas? ¿Utilizan los aprendizajes adquiridos sobre DUI para el diseño y el desarrollo de sus asignaturas? ¿Cómo lo hacen?

Tabla 1. Fases, objetivos y cuestiones de investigación.

Capítulo 2. Fundamentación teórica de la investigación

Es necesario, como en toda investigación, partir del conocimiento de los conceptos y realidades que engloba el contexto en el que se desarrolla el trabajo. Este capítulo se ocupa de la conceptualización de la educación inclusiva, recogiendo también información sobre el panorama de la inclusión y la situación del alumnado con discapacidad en la universidad, la formación del profesorado universitario en educación inclusiva, y el Diseño Universal en la enseñanza superior. Para ello, hemos realizado una revisión de trabajos hallados a través de bases de datos científicas como WOS, Scopus y Dialnet, que muestran experiencias de investigaciones enfocadas a la educación inclusiva, situación de los estudiantes con discapacidad y a la formación del profesorado universitario.

2.1. Educación inclusiva y Enseñanza Superior

Consideramos necesario comenzar la fundamentación teórica de la investigación conceptualizando la educación inclusiva. Posteriormente, realizamos un análisis de la experiencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad, exponiendo aquellas ayudas y barreras que ellos mismos identifican en numerosas ocasiones. Finalmente, una última sección la dedicamos a la normativa que regula los derechos de este alumnado en la enseñanza superior.

2.1.1. A modo de introducción: sobre el concepto de educación inclusiva

La inclusión educativa es una aspiración de todos los sistemas educativos. “No podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias” (Echeita & Duk, 2008, p. 1).

En esta segunda década del presente siglo existe una evolución que avanza hacia un modelo de educación inclusiva que pretende lograr que el sistema educativo pueda dar una respuesta equitativa y de calidad a todo el alumnado (Casanova, 2011). Pero, aun así, el camino por recorrer continúa siendo largo. Son muchos los autores que han dedicado sus trabajos a la investigación sobre educación inclusiva, entre otros: Ainscow, 2017; Arnáiz, 2012; Booth, Simón, Sandoval, Echeita, y Muñoz, 2015; Echeita, 2013; Fielding, 2012; Messiou et al., 2016; Moliner, 2014; Moríña, 2004, 2008; Parrilla y Sierra, 2015; Susinos, 2012.

Sobre el concepto de educación inclusiva, al igual que en muchos otros ámbitos educativos, coexisten numerosas perspectivas y puntos de vista. Esto no debe ser considerado como una realidad negativa, sino que hemos de centrarnos en la complementariedad de las distintas aportaciones (Echeita, 2013). Junto con este concepto, se han relacionado otros como los de justicia social o equidad (Riddell, 2009). Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de educación inclusiva?

Se trata de algo más que un proceso técnico cuyo fin es lograr que algunos alumnos se integren acomodándose a los patrones de normalidad cultural ya establecidos, considerándose algunos con necesidades educativas especiales, proceso el cual ha venido desarrollándose desde mediados del siglo XX (Echeita, 2013). Debemos pensar en una forma de vida al hablar de la inclusión, un modo concreto de participación social, considerando y

comprendiendo a cada persona (Arnáiz, 2003, 2012; Echeita, 2006, 2013; Escudero & Martínez, 2011; Moriña & Parrilla, 2006). Esto confronta con la idea de concebirla como la educación de una minoría de estudiantes, entre los que a menudo se consideran las personas con discapacidad, gitanos o diferentes etnias, niños de poblaciones rurales, etc. (Echeita, 2013).

Existe el carácter latente de la paradoja y la contradicción cuando hablamos de inclusión educativa, ya que, contando con una gran cantidad de conocimientos y la capacidad para desarrollarlos, no lo hacemos. En este sentido, el error radica en la ausencia de voluntad y determinación para la puesta en práctica de todo lo que decimos que se debe hacer (Ainscow, 2001; Echeita & Domínguez, 2011).

Los trabajos destinados a conocer la realidad educativa diversa en la que nos encontramos son numerosos, todos ellos con el fin último de desarrollar nuevas prácticas inclusivas en las escuelas y, cada vez con más frecuencia, en los entornos universitarios. En este sentido, podemos citar trabajos recientes como el de Messiou y Hope (2015) o el de Adderley et al. (2015), que utilizan el potencial de escuchar las voces de los estudiantes de secundaria para crear prácticas inclusivas, actividad que se ha venido desarrollando también en los últimos años en la educación superior. También podemos destacar iniciativas como el uso de la investigación colaborativa como método para el desarrollo de prácticas de inclusión y la creación de escuelas equitativas (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2016).

Nuestra intención no es la de realizar una revisión profunda del concepto de educación inclusiva, pero esta breve introducción sirve como punto de partida para tratar los siguientes aspectos que se consideran en el presente capítulo.

Los procesos de inclusión, frente al tratamiento de la discapacidad desde el prisma de la educación especial, han ido desarrollándose con fuerza en las

diferentes etapas educativas, aunque el primer enfoque siga estando presente en muchas escuelas. En este trabajo, ponemos el foco de interés en el desarrollo de la educación inclusiva en el ámbito de la educación superior, donde, como veremos en los siguientes apartados, también ha tenido un fuerte impacto, aunque más a nivel teórico que práctico. Concretamente, nos interesa el colectivo de las personas con discapacidad en la enseñanza superior, temática a la que le dedicaremos varios apartados de este capítulo.

A raíz del desarrollo de una normativa universitaria que ampara los derechos de las personas con discapacidad y el principio de igualdad de oportunidades, las universidades han creado procedimientos y servicios específicos para este alumnado, pretendiendo el fin último de la inclusión de estos estudiantes en todos los entornos universitarios, tanto dentro como fuera del aula. Aun así, el camino es largo, y se trata de una realidad que debemos conocer e investigar de manera continua para dar respuesta a multitud de preguntas. ¿Cómo viven las personas con discapacidad su experiencia universitaria?, ¿qué dificultades encuentran en su camino?, ¿qué papel juega el profesorado en el camino hacia la inclusión?, ¿está preparado el docente para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad? A todas estas cuestiones pretendemos dar respuesta a lo largo de las siguientes páginas.

2.1.2. Los modelos que explican la discapacidad

Creemos conveniente complementar la introducción sobre el concepto de educación inclusiva con la explicación de los diferentes modelos que, a lo largo de los años, han perseguido ofrecer una explicación y un tratamiento de la discapacidad. Como se verá en la exposición del trabajo de campo de este estudio, algunos de estos modelos serán fundamentales en el desarrollo y comprensión de todo el trabajo, ya que supondrán, como el modelo de

educación inclusiva, una base de entendimiento del enfoque que hemos adoptado para llevar a cabo la investigación.

2.1.2.1. Evolución de los modelos que explican la discapacidad

Las personas con discapacidad han sido, a lo largo de toda nuestra historia, señaladas como “diferentes” y han sufrido multitud de acciones discriminatorias. Hasta no hace mucho, la mirada hacia la discapacidad no contemplaba su complejidad social, y tres modelos para su tratamiento han ido surgiendo, modelos que siguen coexistiendo, de alguna forma, en el presente. En la obra de Palacios (2008), la autora explica estos tres modelos.

El primero de ellos, de *prescindencia*, el origen de la discapacidad es un motivo religioso, y se considera a las personas con discapacidad como “innecesarias”. Se considera que las personas con discapacidad no contribuyen de ningún modo a las necesidades de la sociedad y de la comunidad, conllevan mensajes diabólicos como consecuencia del enfado de los dioses y “sus vidas no merecen la pena ser vividas” (Palacios, 2008, p. 26). La sociedad, por tanto, decide prescindir de este colectivo dejándolos de lado y catalogándolos como el grupo de “anormales” y pertenecientes a las clases pobres.

En cuanto a la forma de prescindir de estas personas, surgían dos submodelos: el modelo eugenésico y el de marginación. En el primero, solucionaban el “problema” dando muerte al niño con discapacidad cuando nacía; en el modelo de marginación, a diferencia del eugenésico, el niño era alejado del núcleo social.

El siguiente modelo es el que denomina *rehabilitador* (médico), surgido a raíz de la Primera Guerra Mundial, en el que las causas de la discapacidad son científicas. Es decir, la discapacidad es un conjunto de limitaciones individuales en una persona. Estas personas, para no ser inútiles e innecesarias, como en el anterior modelo, deben “rehabilitarse”. Para ello, se persigue la

normalización de la discapacidad, pero a través de prácticas que eliminen u oculten la diferencia que puede haber en ella. Por ello, el problema pasa a residir en la propia persona que *padece* la discapacidad, quien ha de ser rehabilitada o curada.

El tercer modelo que aparece se denomina modelo *social*. En él, las causas de la discapacidad no están en la persona, y tampoco son religiosas. En este caso, como veremos a continuación, el problema es de carácter social.

A partir del surgimiento del movimiento integrador, en los años setenta, comienzan a desarrollarse nuevos enfoques, modelos y formas de entender la discapacidad con los que antes no contábamos.

Actualmente contamos con diferentes modelos para interpretar y entender la discapacidad. En este apartado, y teniendo en cuenta nuestra forma de abordar la realidad de la discapacidad, expondremos las características principales del modelo social de discapacidad.

2.1.2.2. El modelo social de discapacidad

Este modelo surge a finales de los años 60, con el Movimiento de Vida Independiente en Estados Unidos. La aparición de este modelo supone un cambio radical, desde el punto de vista moral, en la forma de concebir la discapacidad (Velarde, 2012). En contraposición al modelo médico de discapacidad, el cual la concibe como un problema o patología del individuo que entraña diferentes dificultades, el modelo social identifica las barreras y las ayudas en el contexto, en las prácticas, las actitudes y las políticas del entorno social. Así, se cambia una concepción individual de la discapacidad a otra social. De este modo, los obstáculos o favorecedores de la participación de las personas con discapacidad no son intrínsecos del individuo, sino que residen en el entorno en el que vive. Así, se pretende dejar a un lado la visión médica y terapéutica de que el problema está en la persona con discapacidad. La

discapacidad, desde el modelo médico, es identificada como una forma de opresión (Healey, Jenkins, Leach, & Robert, 2001).

El concepto de discapacidad, aun surgiendo este modelo, es distorsionado por las definiciones que normalmente se le otorgan, incluyendo definiciones oficiales como de la Organización Mundial de la Salud. Las concepciones que suelen atribuirse a la discapacidad consideran a las personas que la presentan como objeto de intervención, tratamiento y rehabilitación. El objetivo que surge con este cambio de paradigma es el de dar más importancia a las causas sociales de la discapacidad, con el fin de redefinir la discapacidad y “construir un movimiento político entre ellos mismos y desarrollar servicios proporcionados con sus propias necesidades autodefinidas” (Oliver, 1990, p.11).

Según el modelo social, se critica que la sociedad no está preparada para incluir adecuadamente a todos sus miembros, puesto que está diseñada para permitir la participación de una mayoría. Las barreras que se encuentran las personas con discapacidad no están exclusivamente en el entorno o son de carácter arquitectónico, sino que existen otras muchas en las actitudes del resto de personas o en la estructura social, económica y política. El conjunto de la sociedad se organiza en base a lo que se considera “normal” (Oliver, 1990), por lo que aquel que no está dentro de los modelos prefijados de normalidad, no podrá participar en igualdad de condiciones. En este sentido, Verdugo (2003) expone lo siguiente:

El modelo social defiende que la concepción de la discapacidad es una ‘construcción social’ impuesta, y plantea una visión de la discapacidad como clase oprimida, con una severa crítica al rol desempeñado por los profesionales y la defensa de una alternativa de carácter político más que científico (p.1).

Por tanto, el modelo social ve la discapacidad como una patología de la sociedad, situando el problema en el ambiente y en la sociedad. La discapacidad no es otra cosa que la consecuencia de las limitaciones en áreas como la accesibilidad y la igualdad de oportunidades. Como respuesta a estas barreras, las personas con discapacidad toman un papel protagonista en el diseño de soluciones, en lugar de dejar esta tarea en manos de expertos que trabajan en función del diagnóstico de las personas. El enfoque que toma este modelo es aquel que pretende la eliminación de barreras físicas, sociales y económicas.

Por un lado, el modelo social demanda que el conjunto de la sociedad asuma sus responsabilidades frente a la inclusión y la no discriminación. Por otro, se trata de un modelo al servicio de las personas que tienen una discapacidad, ya que les ofrece la oportunidad de que temas como la discriminación y la desigualdad sean cuestionados, dando lugar a un marco en el que las personas con discapacidad describan sus propias experiencias. También supone una forma de comprensión de la discapacidad a nivel de condiciones y relaciones socioeconómicas, y un impulsor del compromiso colectivo entre las personas con discapacidad. Este modelo supone una forma de transmitir una imagen positiva de la discapacidad, dando lugar así a una función educativa (Barton, 2009).

A diferencia de otros modelos anteriormente expuestos, el social sí considera que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad lo mismo que el resto de la población sin tener que obviar las diferencias. Al contrario, propone que la diferencia sea valorada y respetada por todos. De cierta forma, se trata de un modelo ligado a los valores latentes en los derechos humanos (Palacios, 2008), alentando al respeto hacia la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, y siguiendo los principios de vida independiente, no discriminación, normalización del entorno y accesibilidad

universal. En la siguiente tabla se muestra las principales diferencias entre los tres modelos en relación a cómo conciben la discapacidad, las causas que la originan y las respuestas que establecen para tratarla.

	Modelo de prescindencia	Modelo médico o rehabilitador	Modelo social
Concepción de la discapacidad	Problema en la persona.	Problema en la persona.	Problema en la sociedad y el entorno.
Causa	Castigo divino, causas religiosas.	Enfermedad, causas científicas	Relación entre el individuo y el entorno (factores ambientales).
Respuesta/ Tratamiento	Eliminación, marginación, abandono.	Rehabilitación, curación, normalización. Eliminar u ocultar la diferencia.	Acciones sociales, modificaciones en el entorno y adaptaciones ambientales.

Tabla 2. Características de los modelos que explican la discapacidad
(elaboración propia).

Además de hacer referencia a los entornos políticos, sociales y educativos, el modelo social también pretende incidir en la investigación. En este sentido, se refiere a la necesidad de abordar la actividad investigadora con un carácter emancipador. Así, ha de dirigirse a lograr el compromiso político para romper con la separación entre la política y la ciencia, con el fin de dar lugar a una investigación más participativa y emancipadora. Se hace una llamada a la participación de otros agentes en la investigación sobre discapacidad, incluyendo a las propias personas con discapacidad (Verdugo, 2012), con el fin de abarcar otras variables, como las ambientales, las actitudinales y las sociales,

que no han sido analizadas con anterioridad (Bellini & Rumrill, 1999, citado en Verdugo, 2012).

Aunque el modelo social de discapacidad ha recibido numerosas críticas desde sus inicios, al considerarse sus argumentos demasiado “apasionados” y con falta de otros más racionales, también ha tenido aspectos positivos y numerosas aportaciones al campo de la discapacidad (Verdugo, 2012):

- Crítica a las perspectivas biomédicas, psicopatológicas y psiquiátricas, redefiniendo la discapacidad teniendo en cuenta el ambiente discapacitador.
- Concebir a las personas con discapacidad como ciudadanos con derechos.
- Incluir un debate y un análisis de la discapacidad en el área de la sociología, la cual solía alejarse de esta realidad.
- Estimulación y motivación de las personas con discapacidad para participar en la vida académica y cursar estudios.
- Dar un papel a las personas con discapacidad en la docencia universitaria y en la investigación.
- Repensar el currículo educativo en diferentes áreas universitarias.

Dentro de la concepción social de la discapacidad, y centrándonos más en el terreno educativo, encontramos el modelo de educación inclusiva. En él, la diversidad (discapacidad, género, etnia, origen social, etc.) es concebida de manera general y en un sentido amplio, y se toma como una riqueza, dejando la concepción de ésta como un problema (Moriña, 2008; Parrilla, Muñoz-Cadavid, & Sierra, 2013; Sapon-Shevin, 2013). Todo el alumnado ha de beneficiarse de un aprendizaje de calidad y de una participación plena, sin dar lugar a la exclusión de ninguna persona por sus características individuales.

El modelo de educación inclusiva se basa en dos principios fundamentales (Moriña, 2018): la equidad y la justicia social, y un cambio significativo en la forma de pensar.

Por una parte, la equidad y la justicia social están implícitos en este modelo, así como en las instituciones que cuentan con una cultura inclusiva. En ellas, se comparte entre el profesorado valor del respeto a las diferencias y el compromiso por la igualdad de oportunidades. La inclusión educativa deja de ser una opción, pasando a ser un derecho humano fundamental (Forlin, Chambers, Loreman, Deppeler, & Sharma, 2013).

Sin embargo, como apunta Moriña (2018), el concepto de educación inclusiva es polémico, y supone un reto para todo el sistema educativo, el cual debe reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a una nueva variedad de formas y perspectivas. Para el profesorado, por su parte, plantea cuatro acciones progresivas a las que deben atender para desarrollar una docencia desde la educación inclusiva (Muntaner, 2014):

1. Cambio en la actitud del profesorado. Éste debe adoptar un compromiso por la inclusión y la aceptación de todos los estudiantes, tomando valores de equidad y respeto por la diversidad, entre otros.
2. Un currículum inclusivo persigue la consecución de los objetivos con todos los estudiantes. Para ello, debe ser un currículum flexible y abierto, a la par de riguroso y significativo, ya que debe cumplir sus funciones.
3. Un nuevo modelo organizativo, el cual permita la puesta en marcha del currículum inclusivo, permita la participación de la comunidad, el agrupamiento heterogéneo y la organización adecuada de los apoyos con los que se cuenta.
4. Uso de métodos de enseñanza que se basen en la globalización y la interdisciplinariedad, facilitando la participación y la diversificación

educativa, lo que permitirá que el proceso de enseñanza se adapte a las necesidades, características y cualidades de todos los estudiantes.

Por otra parte, Echeita, Simón, López, y Urbina (2013) proponen un sistema de referencia que ayude a comprender el fenómeno de la educación inclusiva y las formas de pensar y actuar que la subyacen. Así, dan lugar a un modelo de análisis de la educación inclusiva que presenta tres ejes fundamentales para situar las concepciones del profesorado y las experiencias de inclusión educativa.

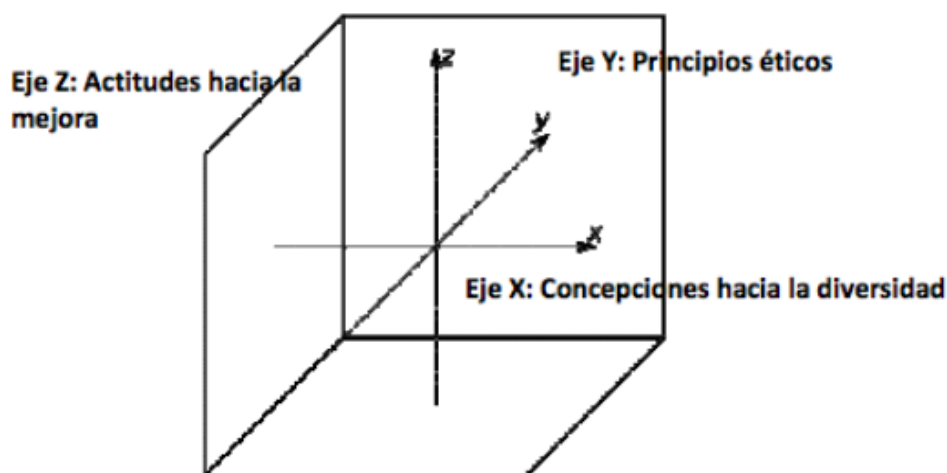


Figura 1. Concepciones hacia la educación inclusiva. Ejes de referencia (Echeita et al., 2013, p. 337).

- Eje Y: se refiere a los valores y principios éticos que han de articular la sociedad y deben ser enseñados en la escuela.
- Eje X: hace referencia a las concepciones de los distintos agentes del sistema educativo (incluido el profesorado) sobre la diversidad de alumnado y su relación con los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- Eje Z: incluye las actitudes y concepciones hacia la innovación educativa y la mejora escolar por parte de los agentes educativos.

Así, pretenden explicar la realidad de la educación inclusiva desde los fenómenos de interacción entre estas tres variables. Al igual que en la propuesta de Muntaner, con esta explicación de la educación inclusiva se persigue que los agentes educativos comprendan mejor esta realidad. No es otra cosa que ayudar a reconstruir las concepciones, valores y principios éticos de los agentes educativos, con el fin de que se transformen en facilitadores de la inclusión educativa.

Los distintos modelos que pretenden explicar la discapacidad han tenido su influencia en el origen y desarrollo de la educación inclusiva. El enfoque de la educación inclusiva puede ofrecer, como hemos expuesto, diferentes formas de concebir la diversidad y una serie de pautas para la acción educativa. Lo que se ha puesto de manifiesto, desde una perspectiva educativa, es una necesidad de un cambio en la forma de pensar y en las concepciones sobre la discapacidad (y sobre la diversidad en general). Por tanto, este cambio se vuelve necesario para poder alcanzar una plena inclusión en el sistema educativo, cambio que viene dado, más que por declaraciones y discursos teóricos, por la propia práctica educativa.

[...] las concepciones no se cambian desde el discurso declarativo y explícito (¡ojalá fuera así de fácil!), sino, sobre todo, iniciando nuevas prácticas (a las que subyacen concepciones más inclusivas) y, al unísono, reflexionando en y sobre esas acciones, individual y colectivamente. Se trata de un proceso costoso, pero a la larga más útil y eficiente que los miles de horas de formación “teórica” basada simplemente en la presentación de buenas ideas que, por si solas, no cambian lo que hacemos. No está de más resaltar que es la práctica educativa (lo que realmente sucede en las aulas y en los centros escolares) la que nos

puede entregar evidencias concretas para nuestra reflexión (Echeita et al., 2013, p. 22).

2.1.3. Las personas con discapacidad y su experiencia como estudiantes universitarios

Teniendo en cuenta la naturaleza de nuestro trabajo, consideramos imprescindible realizar un análisis de cómo se ha investigado la situación que viven los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. Por tanto, pretendemos en este apartado exponer cómo viven los estudiantes su experiencia académica, con qué ayudas cuentan en la universidad y qué barreras identifican como dificultades para su desarrollo educativo y social.

El número de personas con discapacidad que acceden a la universidad aumenta cada año (Hadjikakou & Hartas, 2008; Kendall, 2017; Seale, 2017), y las universidades de numerosos países se enfrentan a nuevos retos frente a la inclusión educativa de todo este alumnado. No hay lugar a discusión al afirmar que este incremento de estudiantes con discapacidad en las instituciones de enseñanza superior es una realidad positiva. A pesar de ello, lo cierto es que este número sigue sin alcanzar la cifra que se desearía. De toda la población española, solamente un 8,6% de las personas con discapacidad han cursado estudios superiores, mientras que en el resto de los ciudadanos se eleva al 30% (Díaz Velázquez, 2012). Posteriormente, en el año 2017, son 20.793 los estudiantes con discapacidad matriculados en universidades españolas, suponiendo un 1,4 del total del alumnado. Tras dos años de descenso en el número de estudiantes con discapacidad, en 2017 se registra de nuevo un aumento, suponiendo en este año un 0,5% más que en el año anterior (Fundación Universia, 2017). La presencia de todos estos estudiantes da lugar, sin duda, a una universidad mejor (Riddell, Tinklin, & Wilson, 2005; Shaw,

2009). Aun así, como bien señala Moraña (2017), el aumento del número de estudiantes sin repensar las reglas y las prácticas educativas no beneficiará a nadie, ni al alumnado, ni a la propia universidad. La autora recomienda, por tanto, un nuevo enfoque en las políticas y acciones, pensadas bajo el modelo de la educación inclusiva.

La universidad supone para los estudiantes con discapacidad una herramienta de superación, que les brinda la oportunidad de reinventarse y de confirmar su propia identidad (Prowse, 2009). Pero los estudiantes identifican, a día de hoy, una serie de ayudas que la universidad facilita para lograr un adecuado desarrollo personal y académico en la universidad. Aun así, otras barreras continúan existiendo en los entornos universitarios que dificultan el correcto aprendizaje y la vida en la universidad.

2.1.3.1. Eliminando barreras: las ayudas que los estudiantes encuentran en la universidad

El sistema universitario continúa estableciendo políticas de educación inclusiva y aumenta el marco jurídico que rodea la situación de los estudiantes con discapacidad. En relación al marco legislativo, ya la constitución de 1978, en su artículo 49, recogía el derecho a la integración y a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Ya dentro de estas premisas, la Ley Orgánica de Universidades de 2001 y su posterior reforma de 2007 establecían aspectos más concretos en relación a las personas con discapacidad en el entorno universitario, como el derecho de igualdad de oportunidades, la gratuidad de la matrícula o la creación de programas específicos de ayuda y apoyo y la aplicación de adaptaciones docentes. Por tanto, quedaba establecido que todas las universidades debían crear normas y programas específicos referentes al alumnado con discapacidad. A partir de este momento, comienzan a crearse y aprobarse normas para desarrollar lo establecido en la LOU. En este sentido,

podemos citar el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias (BOE, núm.260, 30 de octubre de 2007), en el que se indica la necesidad de contar con servicios de apoyo y asesoramiento para evaluar la necesidad de posibles adaptaciones curriculares. Más tarde, el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre) hace hincapié de nuevo en la necesidad de crear servicios de atención y apoyo a los estudiantes con discapacidad en la universidad. En el año 2013 el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su inclusión social (BOE de 3 de diciembre), estableció medidas muy concretas a favor de los estudiantes con discapacidad, como la ampliación del número de convocatorias o la adaptación de las pruebas a las características de la discapacidad concreta del alumno. Más adelante, dedicamos un apartado completo de este capítulo al análisis de la normativa reguladora de los derechos con discapacidad, en el que, además de estas normas, revisaremos otras relevantes.

Este desarrollo normativo es de vital importancia para lograr una mejora de la experiencia universitaria de todo el alumnado, aunque es cierto que suele existir un vacío entre teoría y práctica. En ocasiones, como indican Cortés-Vega y Moriña (2014), la ejecución de estas políticas depende de la buena voluntad de los trabajadores de la universidad y no tanto de su aplicación automática. No sólo existe tal vacío legislativo en las universidades españolas, puesto que, como señalan Milic y Dowling (2015), aunque existen numerosos documentos de organismos como la Unión Europea (UE) o las Organización de las Naciones Unidas (ONU), que se refieren a la educación superior como un derecho humano, no han logrado que las barreras de esta etapa educativa sean superadas por los gobiernos y universidades.

Además, se suma a los aspectos normativos la realidad de que la experiencia que viven los estudiantes con discapacidad en la universidad es un camino lleno de dificultades que ellos mismos deben solucionar (Gibson, 2012). La Universidad, por tanto, se presenta ante el reto de desarrollar prácticas de educación inclusiva (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004), puesto que, como se ha estudiado, estamos ante una de las instituciones más excluyentes en cuanto acceso y permanencia de los alumnos con discapacidad (Bausela, 2002; Konur, 2006).

Para la eliminación de estas barreras, se han creado todas las políticas y acciones mencionadas anteriormente. Además de las medidas que reconocen los derechos de estos estudiantes, continúan surgiendo nuevas prácticas educativas inclusivas, el uso de nuevas tecnologías, incluso se crean servicios específicos de apoyo para los alumnos con discapacidad (Riddell et al., 2007).

Los servicios de apoyo son reconocidos en muchos casos, por los estudiantes, como una gran ayuda (Hanafin, Shevlin, Kenny, & McNeela, 2007; Moriña, 2015; Riddell et al., 2005). Estos servicios, además de asesoramiento sobre el funcionamiento de la universidad, de los protocolos a seguir y sus derechos como estudiantes, y como estudiantes con discapacidad, ofrece una variedad de recursos, como pueden ser estudiantes colaboradores o de apoyo al estudio, intérpretes de lengua de signos, materiales adaptados, libretas autocopiativas, etc.

Otra ayuda principal identificada por los estudiantes reside en los compañeros. Aunque en ocasiones, al igual que el profesorado, pueden presentar prejuicios y actitudes negativas frente a la discapacidad, el alumnado con discapacidad normalmente señala que los compañeros son indispensables (Moriña, 2015), al igual que la familia, los amigos o las parejas (Castellana & Sala, 2006). Incluso podemos encontrar trabajos que incluyen la participación

de estudiantes para el desarrollo de materiales inclusivos para sus compañeros con discapacidad, como el de Everett y Oswald, 2018).

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado toma un papel fundamental. Aunque, como veremos más adelante, el docente suele suponer la principal barrera en la experiencia educativa del alumnado con discapacidad, hay estudios que han demostrado que también puede suponer una gran ayuda. Yssel, Pak, y Beilke (2016), por ejemplo, exponían como los estudiantes tenían una relación positiva con los profesores, y destacaban la predisposición de estos para la aplicación de adaptaciones cuando era necesario.

Los estudiantes con discapacidad requieren, a menudo, de ciertos ajustes y adaptaciones para poder finalizar sus estudios universitarios con éxito (Naik, 2017). Cuando el alumno cuenta con estos ajustes en el aula, pueden minimizarse en gran medida las barreras a las que se enfrentan en la universidad (Vogel & Adelman, 2000).

Muchas investigaciones se han preocupado por conocer qué tipo de adaptaciones suponen una verdadera ayuda para los estudiantes con discapacidad y realmente facilitan su aprendizaje (Lombardi & Murray, 2011; Lourens & Swartz, 2016). Recientemente, encontramos el ejemplo del trabajo de Jansen, Petry, Ceulemans, Noens, y Baeyens (2017), quienes preguntaron, a través de cuestionarios, a una serie de estudiantes qué ajustes consideraban más útiles y necesarios. Phillips, Terras, Swinney, y Schneeweis (2012), por su parte, investigaron sobre las adaptaciones que el profesorado realiza a nivel de cursos online, pero desde la voz de los propios docentes. De todos estos resultados surge una serie de adaptaciones que los estudiantes requieren y que consideran como fundamentales en su paso por la universidad.

Las adaptaciones necesarias pueden ser diferentes en función del tipo de discapacidad que presenta el estudiante, aunque hay muchas de ellas que son beneficiosas y aplicables para todos (Powney, 2002).

Del mismo modo que pueden encontrar barreras sociales en la universidad, los estudiantes también pueden encontrar apoyos sociales en toda la comunidad universitaria, sin duda una gran ayuda. Thomas (2000), señala que cuando los estudiantes consiguen establecer buenas relaciones sociales tienen un mayor éxito académico. De hecho, Spassiani et al. (2017) encontraron que los estudiantes con discapacidad mental en Irlanda valoran la socialización más que cualquier otro aspecto en relación a asistir a la universidad.

Las ayudas dentro del aula pueden consistir en medidas simples, como facilitar al estudiante un lugar preferente cerca del profesor en la primera fila. Por otro lado, son de gran ayuda los recursos tecnológicos, como la tecnología asistiva que muchos de los estudiantes con discapacidad necesitan para su aprendizaje. Cuando el profesorado no muestra ningún inconveniente en que realicen las tareas a través de estos recursos (ordenadores adaptados, uso de grabadoras, Braille Speakers, etc.), se facilita en gran medida la recepción y comprensión de la información, así como la participación en clase. Como Lerslip (2016) expone, en casos como la discapacidad física o la visual, estos apoyos se vuelven fundamentales. En este sentido, el profesorado suele mostrar muy pocas resistencias a la hora de ajustar los materiales para su procesamiento a través de recursos tecnológicos (Leyser, Greenberger, Sharoni, & Vogel, 2011). Los docentes, por tanto, deben facilitar el uso de estos recursos con el fin de ofrecer una ayuda al aprendizaje de los estudiantes (Naik, 2017).

En relación también a los materiales, los estudiantes encuentran de gran ayuda que el profesorado les envíe los contenidos con antelación a la clase correspondiente en la que se van a trabajar (textos, diapositivas, recursos

visuales, etc.) (Lombardi y Murray, 2011). Cuando el estudiante requiere más tiempo para realizar una lectura, o necesita hacer algunos ajustes en los materiales para poder utilizarlos, contar con ellos con anterioridad resulta de gran utilidad. Por otra parte, los estudiantes señalan la oportunidad que supone el poder elegir el formato de los materiales y contenidos. Así, encuentran una ayuda cuando el docente proporciona el material de manera impresa y digital simultáneamente. El estudiante puede seleccionar una u otra opción en función de sus características y necesidades. El uso de subtítulos en los vídeos y los acompañamientos de textos y audios de las imágenes también son prácticas facilitadoras para el alumnado con discapacidad auditiva y visual (Hewett, Douglas, McLinden, & Keil, 2016).

Otra ayuda que muchas universidades ponen a disposición del alumnado, en este caso con discapacidad auditiva, es el intérprete de lengua de signos (Phillips et al., 2012). Este intérprete asiste a las clases con el estudiante, haciendo de intermediario entre él y el profesor. De este modo, la recepción de la información por el alumno es más completa, y no debe realizar un gran esfuerzo a través de la lectura labial.

Otras ayudas pueden encontrarse cuando el docente ofrece más tiempo para la realización y entrega de trabajos (Jansen et al., 2017; Phillips et al., 2012). En relación a esta extendida adaptación, muchas universidades fijan, a nivel legislativo, el tiempo extra que se debe ofrecer a un estudiante para realizar una prueba (Holloway, 2001), mientras que, en otras, el propio profesor decide qué tiempo permitirá para el examen (Milic & Dowling, 2015). Del mismo modo que la elección de formato en los materiales, es de ayuda también que se permita al estudiante elegir entre formatos y modalidad de examen (Mather & Muchachuta, 2011). Así, por ejemplo, un estudiante con discapacidad visual o física podrá realizar una prueba oral.

Otra ayuda, a nivel de aprendizaje, que encuentran los estudiantes es en la tutoría. Si se emplea de la manera correcta, la tutoría supone un gran recurso, ya que supone un espacio en el que el estudiante puede interactuar con el docente de manera directa, sin distracciones y se da lugar a realizar consultas y explicaciones de manera individual.

Aunque todas estas ayudas suponen un gran avance, es necesario que se extiendan y se normalicen en todas las universidades, llegando a generalizarse como acciones de obligado cumplimiento para todas las universidades. En cualquier caso, nuestro esfuerzo e interés debe recaer en el hecho de que la educación inclusiva en la universidad es una realidad que está evolucionando y lucha contra la exclusión de cualquiera de sus integrantes, con el fin de que todo el mundo pueda desarrollar su derecho de aprender y participar de manera normal en la vida universitaria (Barnes, 2007; Fuller, Bradley, & Healey, 2004; Moswela & Mukhopadhyay, 2011). Esto, a día de hoy, sigue siendo un reto, puesto que el desarrollo de acciones inclusivas sigue siendo una tarea pendiente en universidades de muchos países (Clouder, Adefila, Jackson, Opie, & Odedra, 2016; Cruz & Casillas, 2017).

2.1.3.2. Una *carrera de obstáculos*

Existen numerosos resultados de investigaciones que muestran que las experiencias del alumnado con discapacidad no son del todo positivas, y que existen diferentes dificultades a las que se deben hacer frente en su día a día (Adams & Holland, 2006; Anderson, Carter, & Stephenson, 2018; Castellana & Sala, 2006; Fuller, Healey, Bradley, & Hall, 2004; Hopkins, 2011; Moriña, Molina, & Cortés-Vega, 2017; Mutanga, 2018). Incluso existen publicaciones que trabajan desde la perspectiva del propio profesorado universitario sobre la inclusión de estos alumnos en la Universidad (Savvidou, 2011). Encontramos diferentes áreas en las que el sistema universitario puede colocar trabas en el

camino de cualquier alumno con discapacidad. Borland y James (1999) fueron pioneros en identificar tres ámbitos en los que los estudiantes pueden encontrar dificultades, y donde la universidad no ofrece los apoyos pertinentes: el apoyo y la orientación, recursos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el diseño curricular...; la ausencia de consideración hacia el ámbito económico, el transporte, el cuidado personal, las ayudas y adaptaciones; y, por último, no se tiene en cuenta el impacto que supone en la identidad personal y social del alumno con discapacidad el hecho de entrar en la universidad. En la mayoría de los casos, adoptar la identidad de discapacidad para un alumno universitario no es algo sencillo, ya que existe una gran contradicción entre los discursos que rodean a la discapacidad (Riddell & Weedon, 2014).

En este sentido, las barreras con las que se encuentran los estudiantes son de diversos tipos. Una de las más importantes reside, como veremos más adelante, en el profesorado, actor fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Además, presentes están también las barreras institucionales (Cortés-Vega & Moríña, 2014) que tienen que ver con las dificultades encontradas para acceder a la información, un volumen excesivo de trámites burocráticos o la carencia de protocolos de actuación normalizados. Los alumnos muestran un descontento ante una falta de asesoramiento al acceder a la universidad, puesto que nadie les informa acerca de las ayudas, becas, aparcamientos, servicios, bibliotecas, incluso desconocen la Unidad de Atención a los Estudiantes con Discapacidad³ de la US. Estos problemas no se dan únicamente en universidades españolas. En países como Reino Unido, los alumnos afirman que, aunque contaban con ayudas de la propia universidad, el método

³ Servicio de la Universidad de Sevilla que proporciona apoyo y asesoramiento a los estudiantes con discapacidad durante toda su trayectoria universitaria, así como a los docentes que lo requieran.

principal para financiar sus necesidades de apoyo al aprendizaje era pagándolo de manera individual, o bien con ayuda de organismos externos (Holloway, 2001).

Otras dificultades que tienen que ver con la universidad como institución están referidas a las infraestructuras o barreras arquitectónicas, entre las que se nombra la falta de accesibilidad en centros y aulas, sonoridad e iluminación inadecuadas, lugares inaccesibles, etc. (Castellana & Sala, 2005; Milic & Dowling, 2015; Moríña & Morgado, 2018). Esta realidad es apoyada por Cortés-Vega & Moríña (2014), donde se indica que los alumnos señalan edificios y aulas inaccesibles, instalaciones demasiado antiguas y carentes de adaptaciones, con mala iluminación y acústica, mobiliario inadecuado y falta de señalizaciones. No obstante, en algunos países como Australia, la satisfacción del alumnado con la accesibilidad de las instalaciones es cada vez más positiva (Collins, Azmat, & Rentschler, 2018). Además de las barreras físicas, se suman las llamadas barreras ocultas que los estudiantes (sobre todo aquellos con discapacidad visual) pueden encontrar en los entornos virtuales. Estas barreras dificultan o impiden el acceso y la participación de los estudiantes durante el uso de plataformas y recursos virtuales de enseñanza (López & Cardozo, 2018).

A nivel social, además de las de las actitudes negativas que a menudo encuentran en el entorno universitario (en el siguiente apartado veremos las relacionadas con el profesorado), existe el dilema de si es necesario tratar de manera diferente a los estudiantes con discapacidad o, por el contrario, tratarlos como al resto de compañeros. Muchos estudiantes deciden no revelar su discapacidad en la universidad, con la intención de ser tratados con normalidad (Matthews, 2009). Como señalan Hadjidakou y Hartas (2008), ellos no consideran que tengan una necesidad especial, o una discapacidad, por lo que no desean ser tratados de forma diferente o señalados. Un ejemplo lo

encontramos en el trabajo de Moraña (2017), donde la mayoría de estudiantes entrevistados comentaban que deseaban ser tratados con normalidad, sin ningún tipo de favoritismo, y que el apoyo ha de darse solo cuando resulta absolutamente necesario.

Como observamos al revisar los diferentes trabajos sobre alumnado universitario en la educación superior, son muchos los obstáculos que estos encuentran a lo largo de su paso por la Universidad. Aun así, muchas de estas barreras no dificultan solo el camino de los estudiantes con discapacidad, sino de todo el alumnado (Jacklin, Robinson, O'Meara, & Harris, 2007). Sin embargo, estas dificultades pueden suponer el abandono de los estudios universitarios en el caso de las personas con discapacidad (Riddell et al., 2005).

A todas ellas se suma la figura del docente, el cual, como veremos en el siguiente apartado, puede actuar tanto como una barrera como una ayuda. Pero es en el caso en el que actúa como barrera donde surge una gran variedad de problemas que acentúan la dificultad del camino que recorren los estudiantes con discapacidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.4. Normativa reguladora de la atención a la diversidad

En los últimos años, ha tenido lugar un desarrollo normativo cuyo objetivo primordial es el de garantizar la igualdad de oportunidades y el cumplimiento de los derechos humanos de todas las personas. Se han puesto en marcha acciones positivas de no discriminación y, en el ámbito educativo, de obligación de adaptaciones. Los principios perseguidos son, entre otros, la no discriminación, la vida independiente, la accesibilidad universal o el diseño para todos (Palacios & Bariffi, 2007).

En el ámbito internacional, encontramos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que fue aprobada en el año 2006. Esta Convención ofrecía a los Estados firmantes una serie de

mecanismos de prevención de discriminación y la protección de derechos. En ella se expresa que “la falta de ajustes razonables constituye una discriminación por discapacidad” (Carrasquero, 2018, p. 45). Además, contempla la formación de los profesionales que trabajan con personas con discapacidad, entre ellos, el profesorado de todos los niveles educativos (Forteza & Torres, 2017).

De manera más reciente, en el año 2015, la misma institución, en la Cumbre del Desarrollo Sostenible, da lugar a la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. En ella, establecen *17 objetivos de desarrollo sostenible para transformar nuestro mundo*, a alcanzar en los siguientes 15 años. Entre estos objetivos, uno se centra exclusivamente en el ámbito educativo. Así, el objetivo 4 se enuncia de la siguiente manera:

Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Este objetivo es confiado a Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), donde se establece el marco de acción de educación 2030 para su consecución. Así, la UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015, dando lugar a la Declaración de Incheon. A través de esta declaración, se desglosa el objetivo anteriormente citado en diferentes metas, entre las que destacan dos referidas a la inclusión educativa y a la igualdad de oportunidades:

4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas

vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional (UNESCO, 2015, p. 20-21).

A nivel europeo, contamos con normativas como la Recomendación Rec (2006)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015.

Posteriormente, la Resolución Res AP (2007) para “Alcanzar la plena participación a través del Diseño Universal” fue aprobada por el Consejo de Europa, la cual afirma que “el Diseño Universal es un concepto que va más allá de la mera accesibilidad para las personas con discapacidad en los edificios y debe convertirse en una parte inherente de las políticas y la planificación en todos los aspectos de la sociedad” (Forteza & Torres, 2017, p. 39-40).

Otras iniciativas relevantes son la Comunicación de la Comisión Europea (COM(2010) 636 final) sobre la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras, o la Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros sobre un nuevo marco europeo de la discapacidad (Forteza & Torres, 2017).

En los siguientes apartados repasaremos algunas de las normas principales con las que contamos a nivel estatal y de la US (institución en la que tiene lugar esta investigación) para la regulación de los derechos de las personas con discapacidad.

2.1.4.1. Normativa estatal en materia de discapacidad

Debemos hacer mención al origen del derecho a la integración y a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en el artículo 49 de la

Constitución Española de 1978, que manda a los poderes públicos a velar por su integración. Otros artículos de la constitución también sirven de base para el posterior desarrollo normativo más concreto sobre los derechos de las personas con discapacidad:

- Artículo 9.2: se refiere a la libertad e igualdad de las personas y a la obligación de eliminar los obstáculos que impidan su plenitud.
- Artículo 10: habla sobre la dignidad como fundamento de orden político.
- Artículo 14: hace referencia a la igualdad ante la ley sin ningún tipo de discriminación.

Debido al momento en el que fueron concebidas, estas medidas partían de una concepción médica de la discapacidad. Posteriormente, con el surgimiento del concepto “accesibilidad”, de la mano de organizaciones de personas con discapacidad y otros organismos y expertos, se insta a una participación más plena de las personas con discapacidad en el entorno comunitario (Forteza & Torres, 2017). Tras algunas derogaciones de anteriores leyes, finalmente se da lugar al Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, el cual regula aspectos como la discriminación directa, indirecta, por asociación y el acoso.

En relación a la enseñanza universitaria, un aspecto importante que hemos de destacar es la referencia que hace a la necesidad de adaptar las titulaciones para todas las personas, estableciendo que los responsables del diseño de los currículos deben recibir formación en este aspecto. Se establecía, además, que las universidades han de tener en cuenta la situación de los estudiantes con discapacidad, ampliando el número de convocatorias y la adaptación de las pruebas a las características concretas de la discapacidad.

Por su parte, ya la primera Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2001, obligaba a las universidades a incluir regulación concreta en materia de integración en sus estatutos. Estas medidas se hacían más específicas con la reforma de 2007, que instaba a promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad, incluyendo la enseñanza en igualdad y el derecho de garantizar la igualdad de oportunidades y la eliminación de la discriminación. Fue en esta ley donde se establece la exención del pago de tasas y precios públicos para las personas con discapacidad, así como la eliminación de barreras arquitectónicas y la dotación de medios y recursos que requieran para asegurar la inclusión. Finalmente, es de destacar una de sus disposiciones (disposición adicional cuarta), que establece que las administraciones públicas y las universidades ofrecerán programas específicos para que las personas con discapacidad reciban ayuda personalizada, apoyos y *adaptaciones en el régimen docente*.

Posteriormente, y tras esta obligación de las universidades de atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, surgieron otras normas para concretar lo establecido por la LOMLOU, como el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias (BOE, núm.260, 30 de octubre de 2007), que abogaba por la necesidad de servicios de apoyo y asesoramiento para la evaluación de la necesidad de adaptaciones curriculares.

El estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre), que se refiere a la creación de servicios de atención y apoyo dentro de la propia universidad. Este Estatuto, además, recoge medidas para la inclusión del alumnado con discapacidad en aspectos como: la no discriminación, la admisión y el acceso de las personas con discapacidad, movilidad, programas de tutoría permanente, prácticas externas, adaptación de la evaluación, asesoramiento de los servicios de atención, accesibilidad de

espacios y edificios, comunicación de calificaciones, revisiones, actividades físicas y servicios de alojamiento.

2.1.4.2. Normativa de la Universidad de Sevilla para la atención al alumnado con discapacidad

Como se ha indicado anteriormente, con la legislación nacional quedaba claro que las universidades tenían el deber de regular la atención a los estudiantes con discapacidad. En el caso concreto de la US, sus primeras normas surgieron tras la reforma de la LOU en 2007, dando lugar así al *Reglamento General del Estudiante* (RGE).

Este reglamento, aprobado en 2008, presentaba el Capítulo 1º del Título IV a la regulación de la atención al alumnado con necesidades académicas especiales, entre los que se incluyen a los estudiantes con discapacidad. Los dos derechos fundamentales que se establecen son los siguientes:

- Contar con servicios de apoyo y asesoramiento de la universidad
- Aplicar las adaptaciones oportunas tras una evaluación previa de necesidades específicas.

Se establece así, además, el procedimiento para la realización de adaptaciones a través una evaluación de la comisión de seguimiento del plan de estudios y con supervisión técnica, y con posterior comunicación al profesorado implicado, que será asesorado por un equipo técnico. Se refieren así a la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad como la responsable del asesoramiento técnico para la puesta en marcha de las adaptaciones oportunas.

Por otra parte, y refiriéndose más concretamente al alumnado con discapacidad, se establece el derecho a la prioridad para la elección de grupo y turno en el momento de la matriculación.

Otras de las medidas establecidas por el RGE consisten en la creación de la Unidad de Atención a los Estudiantes con Discapacidad y sus funciones, la creación de la Comisión Técnica de Atención al Estudiante con Discapacidad y la creación de la figura del Estudiante Colaborador⁴.

La US creó además una *normativa específica* para la atención académica al estudiante con discapacidad, concretando lo expuesto en el RGE y estableciendo protocolos de actuación. En esta normativa se ampliaban los protocolos del RGE a personas con un grado de discapacidad inferior al 33%, la ampliación del derecho de aumentar la duración de préstamos de materiales de biblioteca y la creación del fondo bibliográfico específico para estudiantes con discapacidad.

Finalmente, hacemos mención a una tercera norma de la US en relación a la inclusión: el *II Plan integral de atención a las necesidades de apoyo para personas con discapacidad o con necesidades de apoyo por situación de salud sobrevenida* (2017). Se trata de un plan que pretende ofrecer una atención integral a las personas con discapacidad. En él se identifican ocho ejes estratégicos fundamentales con una serie de objetivos, los cuales se muestran en la siguiente tabla.

Ejes		Objetivos y estrategias
1.	Igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad.	Estrategias de acción dirigidas a facilitar información y medidas sobre el acceso a la Universidad dirigidas a alumnado con discapacidad.
		Estrategias de acción dirigidas a facilitar información y medidas sobre el acceso a la Universidad dirigidas a personas con discapacidad.
2.	Igualdad de	Estrategias de acción que potencien la

⁴ Estudiantes que colaboran voluntariamente en la ejecución de medidas de adaptación que se establezcan para estudiantes con discapacidad.

oportunidades en la vida universitaria de las personas con necesidades especiales.	<p>implantación de la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad y el cumplimiento de sus funciones.</p> <p>Estrategias de impulso, implantación y/o consolidación de la tutoría de atención a estudiantes con necesidades de apoyo educativo asociadas a discapacidad en los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) de todos los centros propios de la Universidad de Sevilla.</p> <p>Estrategias de acción encaminadas a mejorar los programas de movilidad nacional e internacional para personas con discapacidad.</p>
3. La formación y sensibilización en materia de discapacidad: conocer para integrar.	<p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje en materia de discapacidad.</p> <p>Estrategias de acción encaminadas a la integración del marco jurídico existente en materia de discapacidad, en el contexto normativo de la Universidad de Sevilla.</p> <p>Estrategias de acción encaminadas a la difusión y divulgación de los mecanismos existentes en materia de discapacidad, así como al diseño de campañas de información y sensibilización.</p>
4. Accesibilidad universal y diseño para todas las personas.	<p>Estrategias de acción en pro de la accesibilidad física y diseño para todos.</p> <p>Estrategias de acción en pro de la infoaccesibilidad (comunicación e información).</p> <p>Estrategias de acción encaminadas a la práctica del deporte accesible.</p> <p>Estrategias de acción encaminadas a implantar un modelo de calidad en la gestión que consolide la visión de las personas como el valor principal de la Universidad de Sevilla.</p> <p>Estrategias de acción encaminadas a mejorar la accesibilidad de la Biblioteca.</p>
5. Fomentar la investigación en materia de discapacidad y la	<p>Estrategias de acción dirigidas a la investigación e innovación en materia de discapacidad.</p>

participación de las personas con discapacidad.		
6. Responsabilidad social.		Estrategias de acción encaminadas al fomento de acciones para conectar a la Universidad de Sevilla con la Sociedad, en materia de discapacidad.
7. Garantizar las medidas de transición de inserción laboral.		Estrategias de acción encaminadas a la orientación e inserción laboral de los estudiantes y egresados/as con algún tipo de discapacidad.
8. Conciliación y promoción de la autonomía.		Estrategias de acción encaminadas a la promoción de la autonomía. Estrategias de acción encaminadas a la conciliación de la vida personal con la vida académica.

Tabla 3. Ejes, objetivos y estrategias del II Plan integral de atención a las necesidades de apoyo para personas con discapacidad o con necesidades de apoyo por situación de salud sobrevenida (2017).

Podemos ver que la US ha llevado a cabo un esfuerzo por ofrecer una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad, creando servicios específicos especializados e incluyendo en los procesos de atención, entre otros agentes, al profesorado. La dificultad puede residir, atendiendo a otros estudios desarrollados, en esta y en otras universidades, en que el mismo profesorado no es conocedor de esta normativa y que, a efectos prácticos, no en todas las ocasiones cuentan con la información y el asesoramiento necesario para ofrecer una respuesta educativa adecuada y aplicar las adaptaciones necesarias (Lombardi, Vukovic, & Sala, 2015; Moríña, López-Gavira & Molina, 2015).

2.2. El profesorado universitario frente a la inclusión educativa

El profesorado universitario es un agente que influye de manera directa y decisiva en la experiencia académica de todos los estudiantes, puesto que es el responsable de guiar el aprendizaje del alumnado, facilitar y transmitir la información, prestar un apoyo educativo y valorar los niveles de consecución de objetivos de aprendizaje.

En las siguientes páginas ofreceremos un análisis del papel que juega el docente en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad, profundizaremos el perfil competencial del profesorado y presentaremos una revisión del panorama de la formación del profesorado y otros sobre formación en educación inclusiva.

2.2.1. El profesor universitario: una pieza clave en el camino

En cualquier contexto educativo, el docente es un actor imprescindible en todos los procesos que tienen lugar en el aula. De igual modo, en la educación superior el profesor es el encargado de guiar el aprendizaje del alumnado, teniendo una importante responsabilidad de capacitar a futuros profesionales que sean capaces de desarrollar una carrera profesional.

La mayoría de los trabajos que se centran en la discapacidad en la enseñanza superior toman la perspectiva del alumnado, mientras que la voz del profesorado en este tipo de estudios es menos frecuente. Algunos de los que muestran la participación y opinión de los docentes señalan cómo ellos mismos reconocen que no cuentan con experiencia suficiente, tienen muy poca o nula formación para atender a las necesidades de este colectivo y tienen un desconocimiento sobre las prácticas inclusivas de las instituciones en las que trabajan (Black, Weinberg, & Brodwin, 2014; Burgstahler & Doe, 2006;

Cook, Rumrill, & Tankersley, 2009; Lombardi et al., 2015; Love et al., 2015; Naranjo, 2018). Frente a esto, algunos profesores también han mostrado su interés y preocupación por saber realizar las adaptaciones necesarias, así como para formarse en temas como la educación inclusiva y la atención a la discapacidad en el contexto educativo. Aunque no saben cómo hacer todo esto, a menudo reconocen el rol fundamental que tienen frente a los estudiantes, y el papel decisivo que juegan en su experiencia estudiantil (Becker & Palladino, 2016; Jensen, McCrary, Krampe, & Cooper, 2004; Leyser et al., 2011).

Los docentes suelen reconocer su necesidad de información y formación en relación a la atención al alumnado con discapacidad y, cuando se les da voz, reclaman más información en relación a los servicios de asesoramiento de las universidades y las normativas que regulan los derechos de este alumnado (Cook et al., 2009; Gelbar, Madaus, Lombardi, Faggella-Luby, & Dukes, 2015; Phillips et al., 2012).

Cuando se ha investigado acerca de sus experiencias a la hora de realizar adaptaciones, los docentes suelen indicar que no muestran inconvenientes a la hora de hacerlo cuando un estudiante así lo requiere (Collins et al., 2018; Martins, Borges, & Gonçalves, 2017; Murray, Wren, & Keys, 2008; Phillips et al., 2012), aunque no estén suficientemente preparados para hacerlo. Incluso se ha estudiado cómo influye la variable de la edad en las concepciones de la discapacidad por parte de los docentes. Buchanan, Charles, Rigler, y Hart (2010), descubrieron que los profesores más antiguos y con más edad eran más tolerantes frente a dificultades de los estudiantes como el TDAH, y que es necesaria la realización de adaptaciones.

Además de coincidir con los datos anteriores, Martins et al. (2017) señalan que algunos profesores consideran que las limitaciones derivadas de algunas discapacidades pueden dificultar la actividad profesional en un área concreta

cuando los estudiantes finalizaran sus estudios, aunque reconocen el derecho que tienen a cursar enseñanzas superiores.

Otro estudio reciente que da voz al profesorado, en una universidad de Reino Unido, es el publicado por Kendall (2017), en el que vuelve a surgir la problemática, aun presente, de que algunos estudiantes no se atreven a revelar su discapacidad, especialmente los que presentan una discapacidad que afecta a su aprendizaje. Ante esto, los docentes muestran su preocupación, ya que cuando pretenden ayudar, ya es tarde. Además, en este trabajo los docentes también reconocen la necesidad de formación, y preocupaciones como que, al dedicar tiempo a conocer las necesidades de un estudiante, no puedan conocer las de otros (Wright, 2005). Reconocían, por otro lado, dificultades al permitir ser grabados en audio en las sesiones, o en la posibilidad de tener preparadas las diapositivas para enviarlas al alumno con antelación.

Desde la perspectiva del alumnado, este profesorado, por lo general, es señalado como una importante barrera que repercute en su vida diaria, convirtiéndose en el problema más repetido en el discurso de los estudiantes (Cortés-Vega & Moríña, 2014). En función de la actitud del profesorado, los alumnos viven sus experiencias de manera positiva y negativa. Mientras que en algunos casos el profesorado actúa como una ayuda crucial en la vida del alumno, por lo general supone un obstáculo importante (Holloway, 2001).

Uno de los principales problemas que se atribuyen al profesorado es el de las actitudes que muestran ante la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula. Son los propios alumnos los que demandan un cambio a una actitud más abierta y positiva del profesorado hacia la discapacidad (Moríña, López-Gavira et al., 2015), y siendo, a su vez, el cambio más complejo de conseguir (Moswela & Mukhopadhyay, 2011). Este es un tema que se repite con asiduidad en el discurso de los estudiantes, quienes afirman que, en ocasiones, sienten un rechazo por parte de los profesores cuando muestran

actitudes negativas hacia ellos (Järkestig-Berggren, Rowan, Bergbäck, & Blomberg, 2016; Mullins & Preyde, 2013; Strnadová, Hájková, & Květoňová, 2015).

En este sentido, suelen destacar algunos aspectos como la inflexibilidad ante las necesidades del alumno y la realización de adaptaciones curriculares que pudieran mejorar su aprendizaje y que están recogidas en la normativa (Simpson, 2000; Yssel et al., 2016), o la negativa, por ejemplo, que muestran ante las peticiones de los estudiantes para la grabación en audio de las clases o enviar el material por adelantado (Claiborne, Cornforth, Gibson, & Smith, 2011; Strnadová et al., 2015). En este caso, o en el de la falta de adaptaciones en la evaluación, por ejemplo, surge una importante barrera tan trascendental que provoca que el alumno no pueda contar con la información necesaria para superar la asignatura, pudiendo llegar al fracaso y final de su experiencia académica (Konur, 2006). Además, algunos alumnos afirman que han observado comportamientos de inseguridad por parte de los profesores cuando se presentan e informan de su discapacidad (Moriña, López-Gavira et al., 2015).

Por otra parte, a menudo encuentran escepticismo por parte de algunos docentes cuando el estudiante le solicita algún tipo de ajuste a causa de su discapacidad. Esta realidad se da, en mayor medida, cuando se trata de estudiantes que presentan una discapacidad invisible, es decir, aquellas que no se ven a simple vista, como puede ser una discapacidad orgánica. Trabajos como los de Anderson et al. (2018) o Gibson (2012) encontraron que, tanto profesores como compañeros, cuestionaban a menudo la legitimidad de estas discapacidades al no poder comprobar por sí mismos que estaban presentes. Los estudiantes, ante esto, se ven obligados a demostrar ante los profesores que realmente tienen una discapacidad, aportando documentación o informes

médicos que lo corroboren, algo que resulta muy difícil para ellos en el terreno emocional.

A nivel metodológico, muchos estudiantes encuentran metodologías de enseñanza-aprendizaje inaccesibles (Mutanga, 2018). Además, existe la opinión generalizada de que en la universidad lo más extendido es la exposición oral de contenidos sin utilizar demasiados recursos, lo que origina una carencia de actividades innovadoras. Con estas últimas, los alumnos suelen encontrarse más satisfechos y sus aprendizajes perduran más en el tiempo (Cortés-Vega & Moríña, 2014), pero son pocos los docentes que las llevan a cabo. De igual modo, para muchos estudiantes con discapacidad, los recursos empleados para la docencia a menudo no son bien empleados, como la plataforma virtual o el PowerPoint, puesto que no aprovechan todo su potencial y los emplean para tareas simples (depositar contenido, correo; lectura directa de la presentación) (Fuller et al., 2004; Holloway, 2001).

Otras áreas problemáticas que se relacionan con el profesorado se encuentran en la tutoría, recurso poco destacado de forma positiva por el alumnado, o la evaluación, la cual normalmente se basa en el examen escrito donde poco se valora el esfuerzo que realizan durante todo el curso. A menudo, se ponen en práctica adaptaciones en la evaluación, como otorgar un tiempo extra en el examen o realizar éste en una sala separada del resto. En muchas ocasiones, los mismos alumnos identifican estas adaptaciones como insuficientes. En algunas universidades europeas, es la propia normativa la que determina el tiempo extra a asignar en el examen (Holloway, 2001) mientras que, en otros casos, como en las universidades de Croacia, por ejemplo, el tiempo extra es decidido por cada profesor de manera subjetiva (Milic & Dowling, 2015). Algunos estudiantes, con discapacidad mental, por ejemplo, identifican la evaluación y la preparación como el área que menos les gusta de

la universidad, ya que normalmente no tienen en cuenta sus necesidades y suponen un foco de estrés (Spassiani et al., 2017).

En cuanto a las adaptaciones curriculares que estos alumnos requieren, la principal queja reside en que existe un desconocimiento total de la normativa universitaria que regula las adaptaciones para los estudiantes con discapacidad. Moríña, Cortés-Vega et al. (2015) describen en su trabajo que el profesorado normalmente no accede a realizar una adaptación del proyecto docente o de un examen, puesto que lo considera como una práctica discriminatoria, poniendo en ventaja al alumnado con discapacidad. Esto muestra el desconocimiento de la normativa por parte del profesorado. Konur (2006), en este sentido, ya venía indicando dos vertientes relacionadas con el profesorado que deben ser objeto de análisis y reflexión para su mejora: el acceso al programa, el cual debe ser del mismo modo que el de los compañeros sin discapacidad; y los pertinentes ajustes en los procesos de enseñanza y evaluación de este alumnado. Precisamente, es el profesorado uno de los principales responsables de hacer cumplir estos principios, facilitando y adaptando el acceso a la programación de la asignatura (formato, momento de acceso, negociación...), y diseñando y aplicando las pertinentes adaptaciones en la metodología didáctica y procesos de evaluación. Sendos aspectos, como venimos describiendo, son indicados por el alumnado universitario con discapacidad como áreas de mejora.

En todos estos trabajos, los alumnos con discapacidad identifican un último aspecto relacionado con el profesorado universitario. Esto es, la falta de formación en materia de atención a la discapacidad. El alumnado considera esta formación como imprescindible para ayudar a que su paso por la universidad se asimile al del resto de compañeros (Moríña, Cortés-Vega et al., 2015).

La gran mayoría de trabajos que dan voz al alumnado con discapacidad, coinciden al demandar la necesidad de contar con un profesorado informado, formado y sensibilizado, que sepa atender a las necesidades de este colectivo (Collins et al., 2018; Milic & Dowling, 2015; Vickerman & Blundell, 2010).

Por la naturaleza y el ámbito de nuestra investigación, dedicaremos un apartado concreto de este trabajo a la formación de los docentes universitarios en materia de discapacidad y educación inclusiva.

2.2.2. La formación de los profesores universitarios: una tarea pendiente

No cabe duda que, como veremos en este apartado, la formación del profesorado en la universidad es un ámbito suscrito a un profundo debate (sobre su necesidad, su obligatoriedad, o sus contenidos). La tarea de enseñar es concebida, a veces, como una acción que no tiene mucha complejidad, y a veces como una actividad que requiere de gran capacitación y sistematicidad.

La docencia ha estado suscrita a diferentes concepciones y perspectivas. Zabalza (2010) habla de los distintos modelos de aproximación a la docencia para explicar esta realidad.

1. Aproximación empírica o artesanal. Se trata de una concepción de la enseñanza a partir de la propia experiencia y de la práctica. Aunque todo el mundo tiene alguna experiencia en el ámbito educativo, en el caso del profesor, éste puede tener una concepción más sistemática sobre lo que la enseñanza supone. No obstante, es un conocimiento personal, basado en la propia experiencia y en el análisis de las clases y los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que no supone un conocimiento riguroso y formalizado.

2. Aproximación profesional. Aquí, el conocimiento es más fundamentado. Se trata de una aproximación que hace uso de ciertos recursos metodológicos para recoger y analizar información del proceso de enseñanza. Es una

dimensión característica de los profesionales de la educación, y necesita de una cualificación específica. El conocimiento proveniente de la experiencia deja de ser suficiente, pasando a un conocimiento más sistemático de la realidad y la praxis educativa. Se trata de una aproximación que supone una condición para la mejora de la enseñanza, ya que se deben recoger y analizar datos sobre cómo funciona la enseñanza para poder comprenderla en su totalidad y dar lugar a un perfeccionamiento de ésta.

3. Aproximación técnica especializada. Es una concepción más característica de los investigadores y especialistas en educación, mediante la cual se pretende describir y explicar con mayor rigurosidad cómo funcionan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pretende mejorar el conocimiento sobre el campo educativo, así como mejorar la propia enseñanza.

En nuestro caso, la aproximación que nos interesa es la profesional, dado que es la que, supuestamente, ha de ser característica del profesor universitario. No obstante, frente a esto se encuentra el problema de que, a menudo, es más característica la aproximación empírica en el docente universitario. Este profesor no es un científico de la educación, ni ha de serlo (salvo aquellos cuya actividad investigadora se desarrolle en el ámbito educativo), pero sí debe asumir el papel de profesional de la educación y la formación, puesto que una de sus tareas principales es la docencia. Pero, ¿qué conocimientos y competencias debe tener realmente el profesor de universidad?, y, ¿por qué, en muchas ocasiones, encuentra dificultades para alcanzar ese perfil competencial?

A continuación, analizaremos detalladamente estas dos cuestiones: las competencias docentes y la formación del profesorado universitario.

2.2.2.1. El perfil competencial del docente universitario

Conseguir una notable mejora de la calidad de la formación universitaria en casi mil universidades en 40 países europeos es el objetivo que se fijaba con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con él, se pretendía regular unos principios de calidad, diversidad, movilidad, competitividad y orientación al empleo, homologando las titulaciones y la calidad (Palomero, 2003). Se proponen cambios relacionados con los modelos de programación, las titulaciones, la organización institucional y la dedicación del profesorado. Se resalta, por tanto, el papel del docente en este proceso de evolución, haciéndose referencia de forma más concreta a su formación psicopedagógica (Sánchez & Gairín, 2008). Además de las exigencias planteadas a nivel europeo, en todo el mundo encontramos una preocupación por fortalecer el perfil del docente que se refiere a factores como mejorar la calidad de la formación inicial y el fortalecimiento de la formación continua (Laudadio, 2015). El perfil competencial del profesor se vuelve cada vez más complejo en lo que a la actividad docente se refiere. Son numerosas las competencias que se atribuyen al profesor universitario, que van más allá de la mera impartición de clases.

Las competencias con las que debe contar un docente para que su actuación sea de calidad son las siguientes (Mas Torelló, 2011):

- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.

- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...).

Por su parte, Zabalza (2010) propone una serie de competencias imprescindibles para el profesor universitario en su obra *Competencias docentes del profesor universitario: calidad y desarrollo profesional*, en la que hace un profundo análisis de cada una de las competencias.

Competencias del profesor universitario	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
	Seleccionar y preparar los contenidos
	Comunicación
	Manejo de las nuevas tecnologías
	Diseñar la metodología y organizar las actividades
	Comunicación y relación con los alumnos
	Tutorización
	Evaluación
	Reflexión e investigación sobre la enseñanza
	Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Tabla 4. Competencias del profesor universitario. Elaborado a partir de Zabalza (2010).

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se trata de la capacidad del docente para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje que seguirá en una materia. A menudo, la programación (proyecto docente) viene dada por el departamento o el responsable de la asignatura. De

cualquier modo, el profesor debe tener la capacidad para hacer “suyo” el programa, para dar lugar a un proyecto propio en su práctica educativa, lo que requiere de unos conocimientos y una iniciativa profesional. El proceso de planificación no es sencillo, puesto que se tienen que tener en cuenta numerosos factores: condiciones legales, contenidos, el plan de estudios en el que se enmarca la materia, el enfoque didáctico, las características de los alumnos y los recursos necesarios.

Seleccionar y preparar los contenidos

Los contenidos de aprendizaje son fundamentales en el proceso de enseñanza. “Muchos profesores piensan que en la enseñanza lo importante son los contenidos y que la forma de enseñarlos se aprende con la práctica” (Zabalza, 2010, p. 78). Los contenidos, por si solos, no lograrán un aprendizaje significativo en el alumnado, al igual que una buena metodología, sin contenidos adecuados, tampoco lo hará.

Es importante seleccionar unos contenidos atendiendo a su calidad (más que a su extensión), que se adecuen a las necesidades de los estudiantes, que atiendan a las condiciones de tiempo y recursos con las que se cuenta y que sean accesibles para el alumnado. Otros componentes fundamentales, además, son su presentación didáctica y la secuenciación de éstos, debiendo atender al orden que se establece entre los contenidos y a la relación entre ellos. Por tanto, el dominio de los contenidos por parte del profesor no asegurará el éxito académico del alumno, si no se tienen en cuenta las condiciones en las que se trabajarán a nivel didáctico.

Competencia comunicativa (explicaciones comprensibles y bien organizadas)

Se trata de gestionar la información de manera didáctica y transmitirla adecuadamente. Tradicionalmente, ha sido la competencia decisiva para

considerar que un profesor un buen o mal docente, puesto que debe saber comunicar de tal forma que su mensaje sea comprensible y llegue al estudiante.

El manejo de las nuevas tecnologías

Al igual que en muchas otras áreas, en el mundo educativo también se ha incluido el uso de la tecnología. Por tanto, se requiere de una capacitación, no solo para saber manejarlas, sino para aplicarlas a la didáctica adecuadamente y aprovechar su potencial para la enseñanza.

Diseñar la metodología y organizar las actividades

Se refiere a la gestión del desarrollo de las actividades docentes, es decir, a la competencia metodológica. Como apuntábamos al tratar los contenidos, la metodología resulta fundamental para poder trabajar la información de manera adecuada y lograr un aprendizaje significativo en el alumnado. Algunas de las acciones enmarcadas en la competencia metodológica se refieren a: la organización de los espacios, la selección de los métodos y la selección y desarrollo de las tareas instructivas. El docente debe conocer la diversidad de métodos con los que cuenta para así seleccionar aquellos que más se adecuen a la materia y al alumnado.

Comunicación y relación con los alumnos

Esta se trata de una competencia transversal, ya que las relaciones que se establecen entre el profesor y el alumno influyen en otras muchas áreas de competencia (transmisión de la información, metodología, la planificación atendiendo al perfil de los estudiantes, etc.). No se refiere aquí a la simple transmisión del contenido, sino a las relaciones interpersonales que se dan entre el profesor y el alumnado, la cual es un aspecto determinante en el aprendizaje de los estudiantes. El profesor, por su parte, debe ser consciente de cómo la relación con sus estudiantes influye en ellos, y de las ventajas que presenta el intercambio que se produce entre ambos agentes. No obstante, hay

que tener en cuenta algunas variables que pueden influir en la relación profesor-alumno: elevado número de alumnos por clase, estilo de liderazgo del profesor o el clima de la clase. El buen profesor en este sentido, según Orellana, Merellano, y Almonacid (2018), debe caracterizarse por su empatía, su paciencia y su capacidad para escuchar, a la vez que debe ser cercano y humilde.

La tutorización

La tutoría es un recurso fundamental en la enseñanza universitaria, puesto que supone una oportunidad de acercamiento entre el profesor y el alumno. En este proceso, el docente puede hacer de guía en el desarrollo del estudiante, solventar cuestiones que le surjan en el proceso, y servir de ejemplo y apoyo cuando el alumno lo necesite. No obstante, como indica Zabalza (2010), se trata de una práctica que ha ido perdiendo su valor con el paso del tiempo, llegando a limitarse a un uso exclusivo antes de algún examen, revisiones..., lo que hace que “se quede en un puro compromiso administrativo” (p. 126).

La evaluación

Se trata de la actividad que más repercusiones tiene en el alumnado, y a menudo se le dota de una gran importancia. Mientras que para unos docentes la evaluación resulta fundamental y supone la única forma de comprobar la implicación del alumnado. Otros, por el contrario, no le dan esa importancia, y consideran que el proceso de valuación dificulta la actividad de guía y facilitador del aprendizaje, al considerarla como una acción para juzgar a los estudiantes. De cualquier modo, se trata de un proceso necesario, aunque tiene multitud de variantes que no han de consistir en un examen, pero resulta necesario obtener información acerca de la evolución y el aprendizaje de los estudiantes.

Reflexionar e investigar sobre la enseñanza

La investigación es la otra gran área profesional del docente universitario. Esta competencia alude a la unión entre investigación y docencia, instando a la necesidad de llevar a cabo un proceso de reflexión continuado acerca del funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula. La investigación sobre docencia universitaria se ha terminado otorgando a aquellos profesionales de la pedagogía y la psicología, cuando todo el profesorado universitario tiene la competencia de poder investigar acerca de su práctica docente profesional.

Identificarse con la institución y trabajo en equipo

Es una competencia que se refiere al trabajo conjunto en la institución. Y es que existe una necesidad de desarrollar un trabajo cooperativo con los compañeros de la universidad y, a su vez, adquirir un sentimiento de pertenencia a la institución en la que trabaja, para lograr los objetivos que toda universidad persigue. Aun así, la cultura individualista sigue estando muy presente en el contexto universitario.

Aunque nuestro objetivo no es el de realizar un profundo análisis del perfil competencial del docente universitario, sí que consideramos oportuno, además de ofrecer estas pinceladas sobre las distintas competencias que ha de tener el profesor, relacionarlas con el tema que nos ocupa. Así, podemos relacionar la atención a la diversidad y la inclusión del alumnado con discapacidad con diferentes competencias.

Resulta fundamental saber *planificar* la actividad docente, puesto que la proactividad llega a ser fundamental al trabajar con estudiantes con discapacidad (Palmer & Caputo, 2003), y es necesario que un profesor esté preparado y abierto a cualquier circunstancia que pueda aparecer en el aula. Por otro lado, en el *diseño de los contenidos* también se debe prestar especial atención, ya que la presentación de éstos ha de atender a diferentes vías y

diseños para poder llegar a todos los estudiantes, así como la importancia que tiene una correcta secuenciación y claridad para el alumnado con discapacidad (Burgstahler, 2013).

En cuanto a la *competencia comunicativa*, encontramos una relación directa con la diversidad del alumnado, puesto que las formas en las que se transmite la información deben atender a las características de todos los estudiantes, debiendo realizarse a través de diferentes vías para que todos puedan recibir y comprender el mensaje (CAST, 2011).

El *uso de la tecnología* también cobra especial importancia, puesto que, como ya hemos indicado, los recursos tecnológicos suponen un apoyo fundamental para el alumnado con discapacidad (Lersilp, 2017; Naranjo, 2018).

En relación al *diseño de los métodos de enseñanza*, se vuelve crucial (y ya no solo para los estudiantes con discapacidad, sino para todos) contar con una variedad metodológica que involucre al estudiante en su propio aprendizaje, empleando métodos motivadores, que se centren en el alumno y que contemplen todas las posibles necesidades del alumnado (Vickerman & Blundell, 2010).

La *relación profesor-alumno* también supone un factor decisivo en la experiencia académica del estudiante con discapacidad, puesto que el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias tiene grandes beneficios en éste (Thomas, 2000), y que el profesor sea accesible y esté disponible son características favorables para el alumnado (Madaus, Scott, & McGuire, 2003).

Las competencias relacionadas con la *tutoría* y la *evaluación* también guardan estrecha relación con la atención a la diversidad. En el primer caso, porque la tutoría supone un recurso fundamental para el alumno con discapacidad, siempre y cuando sea organizada correctamente y responda a las necesidades reales (Aguirre y Rivera, 2016). La evaluación, por su parte, debe atender, al igual que la metodología, a la variedad de capacidades del alumnado, por lo

que el docente debe tener la competencia suficiente como para adecuar ésta a las necesidades de cada estudiante (Mather & Muchatuta, 2011).

Indudablemente, estas competencias han de ser adquiridas progresivamente y desde el inicio del trabajo en la universidad. Pueden ser aprendidas, bien a través de la formación, o bien a través del ensayo-error y la imitación de otros colegas más experimentados.

Queda claro, a través de este análisis de perfil competencial del docente universitario, que la docencia es una actividad compleja que no puede quedar en la acción a partir de la experiencia. Requiere de una preparación específica si se quiere llevar a cabo de manera correcta para conseguir un aprendizaje de calidad y un desarrollo académico adecuado por parte del alumnado.

2.2.2.2. El dilema de la formación para la docencia

El Programa Europeo de Calidad de las Instituciones de Enseñanza Superior, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, la Ley Orgánica de Universidades, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y muchos otros organismos, reconocen que la formación psicopedagógica de los docentes de la educación superior es un área vital para esa mejora de la universidad y de los procesos educativos en todos los niveles (Ordela, Cordero, & Cano, 2016). Esta formación ha ido creciendo en importancia debido a los sistemas de evaluación personal del profesorado universitario a través de encuestas, y por el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades de 1998 (Palomero, 2003). En este sentido, el origen de la preocupación por la cualificación de los docentes surge a raíz de todos estos procesos de evaluación al que se somete al personal de las universidades, y no sólo por conseguir una mejora de la enseñanza (Carballo, 2014). Es por este motivo que las universidades comienzan a poner énfasis en la creación de actividades formativas para el profesorado, llegando todas ellas

a ofrecer diversidad de cursos y programas para la cualificación de los docentes y para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza (Stes & Van Petegem, 2015). Aun así, como indica Rodríguez Espinar (2003), existe la extendida opinión de que hasta que a la docencia no se le otorgue el mismo peso que a la investigación en el perfil del profesor no tendrán lugar los cambios necesarios para la mejora de esta formación. Esta afirmación, a día de hoy, sigue estando vigente. Para desarrollar la actividad docente, la formación recibida es la Licenciatura, Diplomatura, Grado y/o Máster en el área de conocimiento concreta. Para llevar a cabo la actividad investigadora, se requiere un Doctorado, como punto de partida, y un sinfín de posteriores méritos. Sigue siendo, en la actualidad, la investigación el ámbito más relevante en el perfil del docente universitario, por lo que cualquier docente va a priorizar más el desarrollo de su currículum como investigador que la mejora de sus competencias docentes a través de la formación continua. Y es que no hay que olvidar que el trabajo del profesor tiene una doble vertiente (triple si se considera la actividad de gestión), y ha de estar capacitado para desarrollar ambas. Enseñar es la función que lleva a cabo el docente, por lo que se da por hecho que es competente para ello. Surge aquí una cuestión que siempre ha estado presente: “¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza. Excepto en la universidad” (Zabalza, 2009, p. 74).

Frente a la problemática que supone la carencia de formación en habilidades docentes, es cierto que no siempre se puede extender a todo el profesorado la idea de que ningún docente universitario está preparado para enseñar. Podemos encontrar multitud de perfiles y niveles, en función de la preparación que tengan para desarrollar este trabajo. Así, y como en cualquier otro trabajo, la actividad desempeñada va a depender de la complejidad de la tarea. En el caso de la enseñanza universitaria, el propio profesor puede

establecer los niveles de exigencia de su propio trabajo. Zabalza (2009) indica que un docente puede tener una visión minimalista de su trabajo, la cual no requiere una gran preparación ni formación específica. Es decir, el profesor puede limitarse a hablar en clase sobre lo que sabe por su profesión como científico. Por el contrario, diferente es crear un ambiente de aprendizaje estructurado, diseñar metodologías y recursos de enseñanza y hacer un seguimiento del aprendizaje del alumnado. Este es el objetivo, o era en los inicios, de la institución universitaria: formar a los estudiantes que a ella acuden. Pero es un objetivo cuya prioridad ha ido sustituyéndose por otras actividades de mayor interés político y social. Citando de nuevo la publicación de Zabalza, *Ser profesor universitario hoy*, el autor expone una serie de ideas que, a día de hoy, siguen estando extendidas en el entorno académico, y que ejemplifican fielmente esta afirmación sobre la falta de interés en la docencia:

- Que a enseñar se aprende enseñando.
- Que para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador.
- Que aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno.
Los profesores se deben dedicar a enseñar (explicar) los temas. Si aprenden o no, es cosa que los alumnos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.
- Que una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte como por los recursos de que dispone: laboratorios, bibliotecas, ordenadores, etcétera (Zabalza, 2009, p. 75).

Aun partiendo de toda la oferta formativa con la que los profesores cuentan actualmente en la universidad, no debemos olvidar que se trata de una formación no obligatoria, por lo que el docente es quien decide en qué quiere formarse y en qué momento de su trayectoria profesional. Esto implica que el hecho de contar con una extensa gama de programas no equivale a que todo el

profesorado vaya a disfrutarla y a tener la iniciativa de recibir formación (Carballo, 2015). El autor Mas Torelló (2011) ofrece esta reflexión acerca de la paradoja de que el profesorado del nivel educativo más alto, es el que menos formación psicopedagógica recibe:

El profesorado universitario trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente y, curiosamente en su inmensa mayoría, no se han formado para ejercer esa función, ya que han ingresado en este cuerpo docente después de formarse largamente en los contenidos propios de su área (con un expediente más o menos brillante que no garantiza ninguna competencia docente) en instituciones de formación superior y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica, ya que mayoritariamente no han sentido esta necesidad formativa, ni la institución les ha exigido ninguna formación pedagógica previa al desarrollo de dicha función docente (p. 102).

Más recientemente, encontramos otros análisis de la situación del profesorado universitario que concluyen que la situación no ha cambiado mucho durante los últimos años.

La formación y la actualización permanente del profesorado universitario constituyen uno de los aspectos importantes y quizás más olvidados de su carrera académica. Sin embargo, este aspecto adquiere una especial relevancia en un momento en el que la calidad del sistema universitario y su excelencia académica parece ser el objetivo central de la Universidad para el siglo XXI (Bozu & Imbernón, 2016, p. 97).

Los mismos autores exponían en este trabajo una serie de dificultades por las que la formación no se desarrolla de la manera que debería:

Obstáculos institucionales	Obstáculos señalados por el profesorado
Mercantilización de la Universidad: cambios en ámbitos administrativos y técnicos. Menor incidencia en el desarrollo profesional docente.	Predominio de una cultura individualista que no da lugar a la investigación compartida y a las actividades colectivas para mejora del personal.
Baja implicación de la universidad en la formación pedagógica del docente, ya que no es considerada como una prioridad.	Resistencia al cambio por la uniformización de los métodos de enseñanza, por la falta de formación inicial y por la enseñanza centrada en planteamientos teóricos y no en los procesos de intervención.
Alta valoración de la investigación y baja de la docencia para la promoción.	Falta de motivación de los profesores para mejorar en su actividad docente.
Exceso de carga lectiva y poca flexibilidad organizativa que deja poco tiempo para recibir formación	

Tabla 5. Dificultades para el desarrollo de la formación docente. Elaborado a partir de Sánchez y Nuñez (2002, citado en Bozu & Imbernón, 2016, p. 98).

Además de estos obstáculos, Imbernón y Guerrero (2018) aluden también al tipo de formación, señalando que continúa siendo una formación transmisora y estándar, con teorías basadas en contextos obsoletos y que no tiene en cuenta los problemas prácticos del profesorado actual.

Esta formación es normalmente ofertada por las propias universidades, a través de centros especializados o Institutos de Ciencias de la Educación (en adelante ICE). Se diseñan e imparten programas y cursos de diversa índole, pero mayoritariamente relacionados con las habilidades de investigación, docencia y uso de TIC (Carballo, 2016). Pero la oferta formativa, por si sola, no puede lograr ni el aumento de la participación del profesorado en los

cursos, ni la mejora de la calidad de la formación y del perfil del docente que la recibe.

Existe otra serie de variables que influyen en esta situación, las cuales aparecen recogidas a continuación:

Variables referidas al profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Nivel intelectual - Background formativo - Tiempo disponible
Variables referidas al contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de socialización profesional - Presiones para la estabilización y el progreso - Condiciones laborales
Variables referidas a la formación	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta formativa - Acreditación y efectos de la formación

Tabla 6. Variables que inciden en la formación docente (Zabalza, Cid, & Trillo, 2014).

Todas estas variables son influyentes en el funcionamiento de la formación del profesorado. Por una parte, los docentes suelen presentar un nivel intelectual alto y pueden sentirse lo suficientemente formados como para tener que recibir más formación o poner en duda la necesidad de recibir aquella que se les ofrece. Además, es característico que el desempeño de esta profesión no deja mucho tiempo para actividades como la formación continua. Por otro lado, existen multitud de presiones por parte de la institución que hacen que los esfuerzos se dirijan más a la producción científica; o las condiciones laborales precarias que establecen contratos con un gran número de horas lectivas que poco tiempo dejan para la formación. Finalmente, la propia formación plantea dificultades, tanto por su carácter voluntario, como por la inadecuación de su diseño a las necesidades reales del contexto académico y del aprendizaje de los estudiantes, centrándose más en propuestas esporádicas que pretenden cubrir necesidades que tiene el profesorado (Zabalza et al.,

2014). Los autores apuntan una última idea que consideramos de gran interés en relación a las variables referidas a la formación. Se trata de la falta de procesos de evaluación exhaustivos que acrediten objetivamente la superación de los cursos, puesto que, en la mayoría de los casos, finalizan con un certificado de participación y diploma de formación que no garantiza un aprendizaje adecuado.

Lo que queda claro a través de este análisis de la situación de la formación del profesorado, es se necesita un movimiento institucional, que no es el de ofrecer una mayor oferta formativa para profesionales a los que no se les va a reconocer debidamente, sino valorar la actividad docente, al menos, al igual que la investigación. A pesar de ello, durante los últimos años podemos encontrar un interés creciente por la formación del profesorado y por la profesión docente en general (Imbernón & Guerrero, 2018). Para mejorar la calidad de la educación universitaria se debe contar con profesionales capacitados para ello, por lo que hay que empezar por este paso si no se quiere “construir la casa desde el tejado”.

2.2.3. Modalidad Blended-Learning en los procesos de formación

A la hora de optar por una modalidad de formación, se debe partir siempre de las características de los destinatarios que van a recibirla. En caso del aprendizaje en los adultos, es recomendable usar un enfoque basado en la experiencia, en la vida y en la necesidad individual de la autodirección (Lotrecchiano, McDonald, Lyons, Long, & Zajicek-Farber, 2013). Además, es necesario ofrecer métodos de enseñanza y participación flexibles, que se adapten a la disponibilidad y preferencias de los participantes. Por ello, existe un creciente uso de los métodos virtuales para la formación de adultos, incluido el profesorado universitario.

Tradicionalmente, las universidades han desarrollado métodos de formación presencial, tanto para la formación del alumnado como de su propio personal docente. No obstante, en los últimos años en la educación superior se apuesta cada vez más por los cursos online (Duffy & Kirkley, 2004) y cursos B-Learning (Mitchell & Forer, 2010). La formación online es considerada como necesaria, en la actualidad y para nuestro futuro, debido a la gran demanda de formación en la era de la información (Oncu & Cakir, 2011). El aprendizaje en línea permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapte al estudiante, promoviendo las interacciones entre los compañeros y ofreciendo un entorno asincrónico (Wu, Bieber, & Hiltz, 2008), aunque la comunicación entre los participantes no se produce de manera inmediata. Las prácticas pedagógicas en el aprendizaje en línea, además, se caracterizan por ser técnicas basadas en el aprendizaje activo y centrado en el estudiante (Browne, 2005).

De otro lado, la formación presencial se lleva a cabo en un momento y un lugar concretos, en tiempo real, dando lugar a la interacción directa e inmediata entre todos los participantes (profesores y estudiantes), y el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce bajo el control de un formador (Dabbagh & NannaRitland, 2005). Aun así, presenta limitaciones como la falta de flexibilidad en el tiempo (Graham, 2006), la dificultad de adaptar horarios (Lotrecchiano et al., 2013), la obligación de la presencia del formador y los estudiantes o que resulta lineal en métodos de enseñanza (Dabbagh & NannaRitland, 2005)

Solventando las limitaciones de ambos enfoques, la modalidad B-Learning combina la formación online con la presencial, aumentando los beneficios y reduciendo los déficits de sendas modalidades (Graham, 2006). Este nuevo entorno de aprendizaje, como indican Garrison y Kanuka (2004), reúne en conjunto las clases físicas tradicionales con otros elementos del aprendizaje

virtual. El híbrido de la modalidad presencial y online incluye nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, como las redes asincrónicas de aprendizaje, plataformas web para la enseñanza y herramientas de aprendizaje digital (Keengwe & Kidd, 2010).

El uso de esta modalidad también ofrece una oportunidad de comunicación directa con el docente y de recibir apoyo y asesoramiento, al incluir clases presenciales con un contacto personal con profesor y compañeros (Castle & McGuire, 2010). Los estudiantes indican también que reciben un feedback del profesor con más antelación que en la modalidad tradicional (Korr, Derwin, Greene, & Sokoloff, 2012).

En cuanto al proceso comunicativo y las discusiones que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también existe una complementariedad. Como indican Bliuc, Ellis, Goodyear, y Piggott (2011), las discusiones online no son tan eficientes como las presenciales, puesto que la preocupación de participar en una discusión en línea reside más en la obligación de participar que en adquirir el aprendizaje y la reflexión. En cambio, en una discusión conjunta en el aula los participantes trabajan más el discurso y el pensamiento crítico.

En relación al diseño y desarrollo de cursos en esta modalidad, Olapiriyakul & Scher (2006) proponen que deben seguirse cinco fases: diseño de los contenidos, desarrollo del curso, implementación del curso, evaluación y, por último, la revisión del curso.

El uso del aprendizaje mixto empleado en la modalidad B-Learning permite que los estudiantes cuenten con un tiempo y flexibilidad espacial mayores para estudiar. Además, el acceso a los recursos de aprendizaje es más amplio, estando disponibles en cualquier momento y lugar, y la regulación del aprendizaje y la autonomía son mayores (Poon, 2012; Reiss & Steffens, 2010). Por otro lado, los estudiantes pueden combinar el estudio con otras tareas de

su vida cotidiana (trabajo, desplazamientos, familia, etc.) (Owston, York, & Murtha, 2013). Esta última idea cobra más peso cuando se trata de cursos dirigidos a adultos, como son los profesores universitarios, quienes tienen que combinar la formación con otra gran variedad de tareas del día a día-, tanto profesionales como personales.

Son numerosas las ventajas que han sido identificadas acerca del uso de esta modalidad de formación sobre los estudiantes, la motivación o la participación (Cooner, 2010; López-Perez, Perez-López, & Rodríguez-Ariza, 2011; Motteram, 2006). Sin embargo, son pocos los trabajos que se han centrado en el uso de este método para la formación del profesorado, centrándose normalmente en los estudiantes, aunque sea un método con un alto potencial para la mejora de la calidad y accesibilidad de la formación de los docentes (Kocoglu, Ozek, & Kesli, 2011).

Otros trabajos se centran en la formación de profesorado en niveles académicos previos al universitario: Owston, Sinclair, y Wideman (2008); Kocoglu et al. (2011); Young y Lewis (2008). Todos ellos obtuvieron resultados positivos en relación a las experiencias del profesorado en este modelo de formación, indicando que éste influyó en las actitudes de los docentes, en la mejora del aprendizaje, en la satisfacción y en la motivación (Kocoglu et al., 2011).

En cuanto a los profesores universitarios, éste requiere de una formación específica, no para cursar programas en esta modalidad, sino también para impartir sus asignaturas. Cuando comienza el salto a la formación virtual y a los métodos de enseñanza online, el profesorado siente una frustración al no estar preparado, y empieza a reconocer la necesidad de formación en este tipo de habilidades (Franklin & Blankson, 2001). Muchos docentes, por tanto, muestran una resistencia a transformar o complementar sus clases tradicionales con métodos virtuales. Esto puede deberse a una falta de

asistencia institucional y de formación por parte de las propias universidades (Keengwe, Kidd, & Kyei-Blankson, 2009), una necesidad que también fue identificada en el estudio de Moskal, Dziuban & Hartman (2013).

La efectividad de la modalidad B-Learning en la educación superior ha sido investigada, por otra parte, en la formación de los estudiantes y el rol de los docentes como responsables de los cursos en esta variante. Por ejemplo, Owston et al. (2013) investigaron la capacidad del B-Learning para incidir en aspectos como: permitir a la universidad responder a la necesidad de inscripciones; ofrecer una mejor experiencia de aprendizaje para los estudiantes que no residen cerca de la universidad o viajan a menudo; aumentar el compromiso y la participación; y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Encontraron que los estudiantes con un rendimiento alto estaban más satisfechos con este tipo de cursos y lo preferían frente a las clases presenciales tradicionales. Los estudiantes encontraban que los cursos en B-Learning eran más motivadores y que en ellos aprendieron los conceptos clave mejor que en los cursos eminentemente presenciales. Estos autores, atendiendo a las diferencias entre opiniones de estudiantes con distintos rendimientos, proponían además que las instituciones contemplen diversas opciones de elección entre esta modalidad y la tradicional para todos los estudiantes. Estos resultados que demuestran la preferencia por la modalidad B-Learning también han sido encontrados por otros trabajos (Castle & McGuire, 2010; Farley, Jain, & Thomson, 2011; Schuhmann & Skopek, 2009).

2.2.4. Estudios sobre formación del profesorado en educación inclusiva y discapacidad

Es importante conocer qué se ha investigado ya en relación a nuestro tema de interés: la formación del profesorado en educación inclusiva y atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad.

En este apartado, pretendemos ofrecer una visión general sobre lo que otros investigadores han averiguado y qué experiencias prácticas se han puesto en marcha en otras universidades.

En relación a la formación del profesorado, normalmente los cursos que más predominan en estas ofertas se refieren a la docencia o la investigación, siendo la atención a la diversidad en general, y a la discapacidad en particular, el área más olvidada, ya que existe una menor oferta de formación de los centros y una baja demanda por parte de los docentes (Carballo, 2016).

Por el contrario, podemos encontrar multitud de experiencias formativas a nivel nacional e internacional dedicadas a la capacitación del profesorado de educación obligatoria para atender a los alumnos con discapacidad. Por ello, creemos conveniente, además de hablar sobre la formación del profesorado universitario, conocer qué experiencias de formación se están desarrollando a otros niveles educativos.

2.2.4.1. Experiencias de formación de profesorado en etapas educativas previas a la universidad

Como hemos señalado, en otras etapas educativas existe un mayor número de trabajos centrados en la capacitación de maestros y profesores para responder adecuadamente a las necesidades del alumnado con discapacidad. Estos programas formativos surgen ante la necesidad de profesionales que sepan atender a las necesidades concretas que los alumnos de todos los niveles educativos puedan presentar. Con el fin de conocer mejor el funcionamiento de estos programas (los métodos utilizados, la duración, los contenidos que trabajan), exponemos un análisis de algunas experiencias de formación de profesores universitarios y de otros niveles no universitarios. A partir de la búsqueda de literatura referente a esta temática, hemos podido apreciar que existe una gran cantidad de trabajos sobre formación de profesorado en el

ámbito internacional, mientras que en España estos trabajos son más escasos, centrándose más en el análisis de la formación en general y en el diagnóstico de necesidades formativas.

Internacionalmente, encontramos el trabajo de Carroll, Forlin, y Jobling (2003), quienes pusieron en marcha un curso en la Universidad de Queensland y en la Universidad del Sur de Queensland, en el que participaron 220 maestros de pregrado. El curso tuvo una duración de diez semanas, y consistió en conferencias y tutoriales con sesiones de tres horas totales por semana. Los contenidos que se abarcaban en el programa fueron: el marco contextual de la educación especial; individuos primero (terminología, estigmatización, justicia social y equidad...); inclusión como práctica educativa; y práctica de aula para estudiantes con necesidades educativas especiales. A través de estos contenidos, y mediante una metodología basada en tutoriales en grupos pequeños, trataron aspectos como la modificación de contenidos para los niños con discapacidad, y actividades sobre tratamiento de factores relacionados con sentimientos de incomodidad o inseguridad al tratar con personas con discapacidad. Contaron también con visitas de personas con discapacidad como conferenciantes y emplearon vídeos de experiencias de personas con discapacidad. Además, organizaron un sistema en el que cada estudiante se vinculaba a un alumno con discapacidad en escuelas locales, y realizaron una práctica de tres semanas en una escuela caracterizada por sus adecuados procesos de inclusión educativa.

Gürsel (2007) investigó en Turquía el impacto que la formación tiene en las actitudes de 47 estudiantes universitarios de educación física hacia la discapacidad física a través de la puesta en marcha de un programa de formación. El curso, que versaba sobre educación física adaptada, tuvo una duración de 14 semanas. Los temas que trataron se basaron en componentes mentales, ortopédicos, auditivos y visuales de la discapacidad, prescripción de

programas de educación individual, organización, administración y evaluación educativa y educación inclusiva. Además, en este estudio también contaron con el contacto directo con personas con discapacidad física, quienes compartieron sus experiencias.

Sharma, Forlin, y Loreman (2008) presentaron un estudio comparativo sobre una experiencia con maestros en formación llevada a cabo en cinco instituciones universitarias de cuatro países (Australia, Canadá, Hong Kong y Singapur). Aunque los métodos de formación variaron en algunas instituciones, en general incluían conferencias y tutoriales en grupos reducidos, estudios de casos de docentes inclusivos exitosos, presentaciones en clase, experiencias de aprendizaje basado en problemas, participaciones en programas comunitarios y visitas de conferenciantes con discapacidad y padres de niños con discapacidad. En cuanto a los contenidos, trabajaron el modelo social de discapacidad y el modelo médico, tendencias internacionales, los diferentes tipos de discapacidad, las implicaciones educativas para apoyar al alumnado en el aula (aprendizaje cooperativo, tutoría entre pares, apoyo de conducta positiva, etc.), terminología, entre otros.

Otro trabajo relacionado es el de Furlonger, Sharma, Moore, y Smyth King (2010), desarrollado en Nueva Gales del Sur. Los autores presentaban una propuesta de programa de formación, a desarrollar en la Universidad de Monash con carácter anual, para la capacitación de maestros graduados para la atención a estudiantes con dificultades en la audición. Aunque en este trabajo no presentan el desarrollo y la evaluación de los resultados del programa, resulta interesante ver cómo diseñaban la propuesta de formación y qué contenidos pretendían trabajar. Proponían, a través de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, un programa basado en una modalidad semipresencial, combinando clases presenciales con trabajo en línea usando el correo electrónico y entregas de tareas online. En el programa, además,

pretendía capacitar a los participantes en el uso de la lengua de signos (Australian Sign Language – Auslan). Los contenidos a trabajar en la formación se dividían en cinco bloques: el contexto de los estudiantes; el contexto de las aulas (y su impacto en el aprendizaje del alumnado); los estudiantes sordos y con dificultades en la audición en el contexto educativo (características, enseñanza del lenguaje y lectoescritura, interacciones sociales y mejora del ambiente de aprendizaje); práctica profesional; y lengua de signos.

Más recientemente, Srivastava, De Boer, y Pijl (2015), se centraron en el desarrollo y evaluación de un programa de formación para maestros en la India, enfocado a mejorar las actitudes, conocer los distintos tipos de necesidades relacionadas con la discapacidad y los métodos didácticos necesarios para responderlas. Concretamente, el programa se centraba en cuatro tipos de perfiles: atención al alumnado con TDAH, dislexia, discapacidad intelectual y autismo. En el programa, de 30 horas de duración, trabajaron acerca de las necesidades de los alumnos que presentan estas discapacidades y la forma de darles respuesta a través de métodos de enseñanza y adaptaciones.

Posteriormente, Kurniawati, de Boer, Minnaert, y Mangunsong (2016) adaptaron el programa de Srivastava et al. (2015) descrito más arriba. Publicaron un trabajo en el que presentaban una experiencia de formación en educación inclusiva y atención a necesidades educativas especiales para maestros, en el que participaron profesionales de 11 escuelas de educación primaria. El programa siguió una modalidad presencial, contando con un total de 32 horas de duración divididas en cuatro sesiones. La metodología consistió en la explicación de contenidos, el trabajo en grupo, discusiones, conferencias, visualización de vídeos y el tratamiento de informes sobre estudios de caso. Además, contaron con la participación de un docente experimentado en el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales. Trataron

contenidos sobre fundamentos filosóficos de la educación inclusiva, los tipos de discapacidad, la evaluación del aprendizaje basada en el currículo, estrategias de enseñanza y la educación individual.

Aunque solo hemos incluido algunos trabajos de formación de maestros en educación inclusiva, podemos observar cómo se desarrollan estos programas, qué métodos de enseñanza suelen seguir y qué contenidos trabajan para la capacitación del profesorado. Más adelante dedicaremos un apartado concreto a analizar el impacto que estos programas, y otros, han tenido en los maestros que los han cursado.

2.2.4.2. Experiencias de formación de profesorado universitario

Los alumnos con discapacidad suelen indicar que esta formación en el profesorado resulta crucial en su paso por la universidad, puesto que muchas de las barreras a las que se enfrentan se verían solventadas si los docentes tuvieran la preparación adecuada para atender a sus necesidades (Cortés-Vega & Moriña, 2014). Del mismo modo, los docentes también reconocen su necesidad de formación para hacer de su actividad una práctica más inclusiva (Doughty & Allan, 2008). Además, otros estudios indican que la formación en discapacidad en los docentes universitarios promueve un cambio de actitudes en dirección a unas relaciones más positivas con el alumnado (Murray, Lombardi & Wren, 2011), y éste se beneficia de aquel docente que ha recibido formación (Getzel, 2008). Aconsejado es también que la formación que se diseñe en discapacidad para el personal de la universidad se centre en conocimientos concretos sobre discapacidad y capacite al profesorado para atender a sus necesidades, además de sensibilizar e informar ofreciendo información referente a las dificultades y experiencias de los estudiantes con discapacidad (Cortés-Vega & Moriña, 2014). En relación a esta formación, estas autoras también inciden en la necesidad de investigaciones sobre el

diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación sobre esta temática, ya que existe un número escaso de trabajos centrados en la formación de docentes universitarios a nivel nacional e internacional.

Existen algunas experiencias de diseño y desarrollo de formación para profesorado universitario en esta temática a nivel internacional, como la de Hockings, Breet, y Terentjevs (2012). En este estudio, desarrollaron unos contenidos de formación para extenderlos, además de para profesores, a todo el personal universitario, estudiantes y otros profesionales interesados. Los autores se centraban en la formación a través de un enfoque de recursos educativos abiertos (Open Educational Resources, OER), que perseguía la capacitación para una enseñanza inclusiva. Esta plataforma de enseñanza estaba, además, diseñada de manera accesible, para permitir la participación de las personas con discapacidad. Entre los recursos empleados en esta formación virtual, incluían vídeos de prácticas educativas en contextos educativos reales (donde se demostraban principios de la educación inclusiva de manera práctica) y de entrevistas con profesores y estudiantes, actividades en línea y discusiones.

Cabe nombrar también el programa “Teachability” (Simpson, 2000), desarrollado en la Universidad de St. Andrews, en Escocia, que perseguía la mejora del acceso al currículum de los alumnos con discapacidad. A través de este proyecto pretendían identificar las barreras de acceso y participación en el currículum académico de algunas titulaciones para los estudiantes con discapacidad. Normalmente, como en otras muchas universidades, en esta institución se trabajaba anteriormente con soluciones ad hoc, por lo que la intención del proyecto era dar lugar a un procedimiento más formal para incluir a todos los estudiantes. Una adaptación interesante realizada en la Facultad de Geografía consistió en diseñar tours virtuales para sustituir las excursiones físicas en lugares de difícil acceso para estudiantes con movilidad

reducida. Como indicaban en esta publicación, esta adaptación beneficiaría a todos los estudiantes, ya que en ocasiones algunos alumnos sin discapacidad no podían asistir a estas salidas. Otras adaptaciones puestas en práctica fueron las del aumento de tamaño de letra de materiales y la proyección en pantalla de las imágenes observadas a través del microscopio para estudiantes con dificultades visuales. En este proyecto, la formación del profesorado era un pilar fundamental, y sería ofrecida para que todos fuesen capaces de poner en marcha las adaptaciones contempladas en el nuevo currículum. Aunque no se trata de un estudio centrado exclusivamente en la formación del profesorado, es un ejemplo de cómo las universidades trabajan para la inclusión del alumnado con discapacidad, teniendo en cuenta también la formación del docente para facilitar la participación de todos los estudiantes.

El trabajo de Debrand y Salzberg (2005), desarrollado en una universidad estadounidense, pretendía averiguar los contenidos que el profesorado valora como necesarios y positivos para la capacitación en atención a los estudiantes con discapacidad, valorando y evaluando un currículum previamente diseñado para la formación de docentes. Anteriormente, ya habían investigado, desde la perspectiva de directores de servicios de atención al alumnado, cómo es y debería ser la formación del profesorado en esta área (Salzberg et al., 2002). En este trabajo, los profesionales que participaron reclamaban que esta formación requiere más apoyo institucional y del propio profesorado. Además, aportaban opiniones tan interesantes como: que la formación debería ser obligatoria; debe ser una formación activa y significativa y aplicable a situaciones reales; debe incluir la participación de estudiantes con discapacidad que compartan sus experiencias y testimonios; y debe organizarse en pequeños grupos departamentales.

A nivel nacional, al igual que ocurre con los trabajos centrados en las etapas previas, también encontramos un menor número de trabajos sobre la

formación del profesorado. Algunos, como el de Castellana y Sala (2006), muestran cómo el propio profesorado universitario considera que la formación específica para ofrecer una atención adecuada al alumnado con discapacidad es necesaria. Este profesorado se muestra normalmente dispuesto a realizar las adaptaciones necesarias, pero requieren de formación para llevarlas a cabo.

A pesar de que existen pocos trabajos sobre experiencias de formación de docentes universitarios con discapacidad, encontramos la propuesta de Dotras, Llinares, y López (2008), en la que presentan un programa de formación para el profesorado de la Universidad Politécnica de Cataluña. Tras un diagnóstico de necesidades de formación picopedagógica del profesorado de esta universidad (ingenieros y arquitectos), procedieron al diseño de una propuesta de formación, la cual llevaron a la práctica posteriormente. En cuanto a la metodología de formación, realizaron sesiones presenciales de cinco horas de duración en las que los formadores realizaban explicaciones de contenido y trabajaban casos prácticos reales. Además, se trata de otra experiencia que contó con la participación de ponentes con discapacidad. En cuanto a los contenidos trabajados, este programa abarcaba aspectos como: marco legislativo y sociológico, diferentes tipos de discapacidad, la diversidad en la universidad, adaptaciones curriculares y diseño para todos, metodologías de enseñanza y atención personal al estudiante con discapacidad.

Otras experiencias de formación de profesorado estaban centradas en la enseñanza de los principios del Diseño Universal, trabajos que serán analizados con más profundidad en el apartado dedicado a este enfoque educativo.

Además, podemos encontrar otros trabajos consistentes en el diagnóstico de necesidades formativas de los docentes, donde hallamos importantes conclusiones como la insuficiencia de formación de éstos para lograr hacer de

sus escuelas centros inclusivos o la falta de conocimientos sobre estrategias didácticas inclusivas (González Gil, Martín, Flores, & Jenaro, 2014).

Resultados similares encontraron Aranda et al. (2014) cuando preguntaron al profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid acerca de su experiencia con estudiantes con discapacidad y su formación específica sobre educación inclusiva. La gran mayoría de los participantes nunca había recibido formación al respecto, aunque muchos de ellos habían realizado algunas adaptaciones para este alumnado. Aunque la mayoría conocía los servicios de atención de la universidad, solo algunos habían acudido a ellos para buscar apoyo. Tanto el alumnado como el profesorado consideraron que la formación en esta temática resultaba fundamental.

Como podemos apreciar, existen pocos trabajos que se hayan centrado en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación para profesorado universitario en el área de la educación inclusiva. Aun así, es interesante ver cómo estas experiencias se han puesto en marcha y qué contenidos y metodologías didácticas incluyen. Además, consideramos que los resultados y el impacto de estos programas son áreas de gran interés para nuestro trabajo. Por ello, a continuación dedicamos una sección para exponer los principales beneficios que esta formación tiene en el profesorado de las distintas etapas educativas.

2.2.4.3. La evaluación de los programas y el impacto de la formación

Si nos referimos a la evaluación de los programas de formación, en general, los estudios se centran en el análisis de la eficacia analizando los cambios en el desarrollo del profesorado de manera grupal, siendo el análisis de las percepciones de cada profesor de manera individual menos frecuente. Esta última práctica, señalan Postareff y Nevgi (2015), permite comprender los cambios que tienen lugar en el conocimiento y la práctica docente del profesor

como resultado de la formación recibida. Normalmente, los resultados de evaluación de la formación provienen de la opinión y el feedback del propio profesorado participante en los programas, siendo más complicado, y necesario, el análisis de los resultados en base a las prácticas docentes y el aprendizaje de los alumnos (Stes & Van Petegem, 2015).

La formación en educación inclusiva suele tener efectos muy positivos en el profesorado de todas las etapas educativas, incluyendo la educación superior. Atendiendo a los estudios que hemos presentado anteriormente, podemos diferenciar diferentes áreas de impacto de la formación.

En primer lugar, la formación consigue una mejora del conocimiento del profesorado acerca la discapacidad y sus diferentes tipos. Así, estos programas propician un acercamiento a la realidad y una mejor comprensión de las dificultades que pueden estar asociadas a cada tipología. Srivastava et al. (2015) señalan que la formación ofrecida a los profesores mejoró en gran medida su conocimiento sobre la discapacidad intelectual y las necesidades educativas del alumnado que la presenta. Kurniawati et al. (2016) también identifican como un efecto principal de la formación una mejora de la comprensión sobre discapacidades como el TEA o el TDAH, así como sobre las NEE relacionadas con la discapacidad.

Otra de las áreas de impacto de la formación que se identifica en el profesorado es una mejora de sus conocimientos en métodos didácticos favorecedores de la inclusión educativa. Trabajos como los de Kurniawati et al. (2016) y Srivastava et al. (2015) muestran cómo los docentes que reciben formación sobre metodologías inclusivas muestran mayores competencias y conocimientos para ofrecer una respuesta educativa adecuada al alumnado con discapacidad.

Aunque no todos los estudios centrados en la capacitación del profesorado para la atención de estudiantes con discapacidad han evaluado los mismos

efectos de la formación, podemos observar que un área común en la mayoría de trabajos es el de las actitudes del profesorado hacia la discapacidad. En este sentido, Carroll et al. (2003) señalan que los docentes que recibieron formación en discapacidad indicaron una menor frustración a la hora de dar una respuesta adecuada a los estudiantes, puesto que, tras el programa, sabían cómo hacerlo y tenían más confianza en cómo fomentar la inclusión del alumnado. También comprobaron cómo el contacto con las personas con discapacidad durante la formación logró que se sintieran más cómodos al relacionarse con éstas. Gürsel (2007), Kurniawati et al. (2016) y Sharma et al. (2008) también mostraron como principales aportaciones de la formación el desarrollo de actitudes y sentimientos más positivos hacia el alumnado con discapacidad y una mayor predisposición a trabajar con estos estudiantes e incluirlos en las aulas. A estas conclusiones, Dotras et al. (2008) añaden que la formación consiguió que el profesorado mostrara más interés por la resolución de problemas educativos futuros y que se interesara por la asistencia de este alumnado.

Por último, algunos de estos trabajos también se han interesado por conocer el nivel de satisfacción de los participantes, quienes, además de mostrarse altamente satisfechos tras recibir este tipo de formación y con la utilidad de los aprendizajes (Dotras et al., 2008; Srivasta et al., 2015), consideran que deben continuar recibiendo formación en materia de educación inclusiva (Kurniawati et al., 2016).

Es interesante señalar que todas las metodologías de investigación llevadas a cabo para la evaluación de los programas aquí citados han ido de corte cuantitativo. Concretamente, han sido recogidas de datos a través de cuestionarios pre-post test, en los que los participantes señalaban sus conocimientos antes y después de recibir la formación. También se realizaban a través de diseños experimentales, en los que comprobaban el nivel de

aprendizajes comparando entre un grupo experimental, que recibía la formación, y un grupo control. Por tanto, las evaluaciones de programas de formación de carácter más formativo, y empleando métodos cualitativos, no suelen desarrollarse.

A la luz de toda esta información, reiteramos una vez más la necesidad de trabajos centrados en la capacitación del profesorado universitario en materia de inclusión del alumnado con discapacidad, tanto a nivel de práctica universitaria como para la aportación de nuevos hallazgos de investigación para toda la comunidad científica.

Este tipo de formación resulta imprescindible en el profesorado de todas las etapas educativas puesto que los entornos educativos inclusivos demandan la intensificación y diversificación de la pedagogía, la implicación personal y moral, la ampliación de los ámbitos que se incluyen en la profesión docente y unas nuevas responsabilidades para todos los docentes (Escudero, 1999, citado en Durán & Giné, 2012). Además, como ya hemos indicado anteriormente, es el propio alumnado universitario el que demanda una mejor capacitación del profesorado para responder adecuadamente a sus necesidades.

A modo de conclusión, queremos presentar las ideas fundamentales recogidas del análisis de los distintos estudios sobre formación de maestros y profesores. En el siguiente cuadro se muestran los ámbitos fundamentales de los estudios que han desarrollado y evaluado programas de formación: participantes, la duración, los métodos y contenidos de los programas y los resultados principales.

Estudio	Participantes	Duración	Métodos de enseñanza	Contenidos de la formación	Resultados e impacto de la formación
Carroll, Forlin, & Jobling, 2003	220 maestros de pregrado	10 semanas	-Pequeños grupos -Conferencias -Visitas de personas con discapacidad	-Marco contextual de la educación especial -Terminología, estigmatización, justicia social y equidad -Inclusión como práctica educativa -Práctica de aula para estudiantes con NEE	-Menor frustración -Mayor confianza en cómo ayudar -Facilidad para afrontar la discapacidad -Mayor comodidad al relacionarse con personas con discapacidad
Gürsel, 2007	47 estudiantes de educación física	14 semanas	- Formación presencial - Visitas de personas con discapacidad física	-Componentes mentales, ortopédicos, auditivos y visuales de la discapacidad -Prescripción de programas de educación individual -Organización, administración y evaluación educativa -Educación inclusiva	-Mejora de las actitudes frente a la discapacidad -El contacto personal con las personas con discapacidad física propició un acercamiento y el desarrollo de actitudes positivas
Sharma, Forlin, & Loreman, 2008	Maestros en formación de cinco universidades	Duración en función de la institución	-Conferencias y tutoriales en grupos reducidos -Estudios de casos de docentes inclusivos -Presentaciones en clase	-Modelo social y modelo médico de discapacidad -Tendencias internacionales -Diferentes tipos de discapacidad -Implicaciones educativas para apoyar al alumnado	- Mejora de las actitudes frente a la discapacidad -Mayor comodidad al relacionarse con personas con discapacidad -Sentimiento positivo para incluir a los estudiantes con discapacidad

			<ul style="list-style-type: none"> -Experiencias de aprendizaje basado en problemas -Participaciones en programas comunitarios -Visitas de conferenciantes con discapacidad y padres de niños con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> en el aula -Terminología 	
Furlonger, Sharma, Moore, & Smyth King, 2010	<i>Publicación centrada en la programación de la formación.</i>	Formación anual	<ul style="list-style-type: none"> -Formación semipresencial -Aprendizaje cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> -Contexto educativo de estudiantes con discapacidad auditiva -Enseñanza de lenguaje y lectoescritura para alumnos con discapacidad auditiva -Interacción social -Mejora del ambiente de aprendizaje -Lengua de signos -Práctica profesional 	<i>Publicación centrada en la programación de la formación.</i>
Srivastava, De Boer, & Pijl, 2015	38 maestros de primaria	30 horas	<ul style="list-style-type: none"> -Sesiones presenciales -Discusiones en pequeños grupos sobre casos reales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Alumnado con TDAH, dislexia, discapacidad intelectual y autismo - Necesidades educativas -Respuestas inclusivas 	<ul style="list-style-type: none"> -Mayor conocimiento sobre discapacidades intelectuales -Mayor conocimiento sobre metodologías didácticas favorecedoras de la inclusión -Gran satisfacción del

Kurniawati, de Boer, Minnaert, & Mangunsong, 2016	Maestros de 11 escuelas de educación primaria	32 horas	<ul style="list-style-type: none"> -Formación presencial -Explicación de contenidos -Trabajo y discusión en grupo -Conferencias -Visualización de vídeos -Tratamiento de informes sobre estudios de caso -Visita de un docente con experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentos filosóficos de la educación inclusiva -Tipos de discapacidad -Evaluación del aprendizaje -Estrategias de enseñanza 	<p>profesorado con los aprendizajes y su utilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actitudes positivas -Mayor conocimiento sobre NEE -Mayor conocimiento sobre TEA y TDAH -Mayor conocimiento sobre estrategias de enseñanza -Mayor interés en tener contacto directo con estudiantes con discapacidad
Dotras, Llinares, & López, 2008	52 profesores universitarios	Sesiones de 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> -Exposición de contenidos -Trabajo de casos reales -Visitas de ponentes con discapacidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Marco legislativo y sociológico -Diferentes tipos de discapacidad -La diversidad en la universidad -Adaptaciones curriculares y diseño para todos -Metodologías de enseñanza -Atención personal al 	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje de estrategias didácticas -Mayor voluntad para atender al alumnado con discapacidad -Gran satisfacción del profesorado con los aprendizajes y su utilidad

estudiante con
discapacidad.

Tabla 7. Estudios sobre desarrollo y evaluación de programas de formación de profesorado en educación inclusiva.

Elaboración propia.

2.3. El Diseño Universal como respuesta a la diversidad

En el campo educativo, muchos han sido los enfoques que se han diseñado y puestos en práctica para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad. Tradicionalmente, y como se continúa haciendo, los centros educativos han trabajado desde la perspectiva de la educación especial.

Los centros de educación especial, la educación informal (Ahuja, 2005), agrupaciones fuera del aula y otras medidas extraordinarias son opciones que se siguen poniendo en marcha en los centros educativos. En España, continuamos con normas y procedimientos para atender al alumnado con *N.E.E.* que contribuyen a la segregación de los estudiantes, aunque oficialmente se apoyen las iniciativas y los principios de la educación inclusiva (Echeita, 2010).

El diseño de entornos y prácticas educativas inclusivas es un área de investigación desarrollada durante los últimos años, y cada vez son más las iniciativas que se ponen en marcha en contextos reales, aunque no lleguen a implantarse como norma en nuestro país. Uno de estos enfoques es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que surge como respuesta a las necesidades de todo el alumnado en un contexto de homogeneización e igualdad. La Ley 51/2003 ya incorporaba conceptos como “el diseño para todos” y “la accesibilidad universal”, lo que ha dado lugar al desarrollo de trabajos, teóricos y prácticos, sobre los beneficios de la aplicación de los principios del Diseño Universal en los procesos de enseñanza-aprendizaje de diferentes etapas educativas, incluida la enseñanza superior (Ruiz Bel, Solé, Echeita, Sala, & Datsira, 2012).

2.3.1. Orígenes del Diseño Universal en el campo educativo

El término “Diseño Universal” surge originalmente en el área de la arquitectura, donde se pretendía aplicar ciertas pautas para el diseño de edificios e infraestructuras que fuesen accesibles para las personas con discapacidad (Connell et ál., 1997). Se afirmaba entonces que los productos y los entornos debían ser accesibles y utilizables por cualquier persona sin la necesidad de posteriores adaptaciones. De este modo, el trabajo propuesto por el Center of Universal Design para el diseño de espacios accesibles no se centraba en la creación de un modo de uso disponible para todas las personas, sino que la clave la encontraban en diseñar espacios con múltiples opciones de uso, teniendo en cuenta la variedad de necesidades que pueden tener las personas. Y ya no solo las personas con discapacidad, sino todas aquellas que, siendo posible la elección de diversas opciones de uso, pueden elegir la que más se ajuste a sus preferencias.

Atendiendo a esto, cabe citar las aportaciones que hacen Alba, Sánchez, y Zubillaga (2013) sobre las implicaciones del enfoque de Diseño Universal atendiendo a la diversidad y a la discapacidad. Se afirma que la distinción entre personas que tienen discapacidad y las que no, queda atrás. Y esta afirmación reside esencialmente en la idea de que cualquier persona puede presentar una necesidad concreta en un momento de su vida, necesidad que puede no ser permanente. Por ello es que se puede confirmar que la aplicación del Diseño Universal va a beneficiar a todos a partir de la posibilidad de elegir entre diversas opciones de uso, y no solo a las personas que tienen una discapacidad.

En este origen arquitectónico, Connell et al. (1997) formularon los siete principios del Diseño Universal que habrían de ser aplicados en la creación de infraestructuras accesibles. ¿Serían aplicables estos principios a otros ámbitos como el educativo?

A partir de esta concepción del Diseño Universal, pronto surgirían nuevos enfoques, y nuevos principios, que permitirían su aplicación en otras áreas, entre las que se encuentra la educación. En el campo educativo, cuatro enfoques diferentes surgieron para diseñar prácticas educativas en base a los principios del Diseño Universal (Ruiz Bel et al., 2012):

- Diseño universal de aprendizaje.
- Diseño instruccional universal.
- Diseño universal para la instrucción.
- Diseño universal en educación.

Estos autores consideran lo que anteriormente también había sido afirmado por otros: que todos estos enfoques son similares y perseguían los mismos objetivos, que la enseñanza sea diseñada para todos los estudiantes (Mather & Muchatuta, 2011). No obstante, algunas diferencias existentes entre los resultados obtenidos por cada uno de ellos dan sentido a esta distinción. Nuestra intención no es la de ofrecer una detallada explicación de cada uno de los cuatro enfoques, siendo el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) y el DUI (Diseño Universal para la Instrucción) los que merecen la atención en esta parte de nuestro trabajo. El DUA es el enfoque que surgió originalmente por el CAST, mientras que el DUI es el que suele atribuirse a la enseñanza universitaria. Este enfoque fue posterior al DUA, y se trata de una adaptación de éste, teniendo en cuenta siete principios del Diseño Universal (Bryson, 2003, citado en Sala, Sánchez, Giné, & Díez, 2014). Las bases de este concepto son las mismas que las del DUA y, aunque sus principios se concretan de manera diferente, la finalidad práctica es compartida por ambos. Como veremos a lo largo de nuestra investigación, se ha trabajado más concretamente desde el enfoque de los principios contemplados en el DUI. Se trata de una práctica que goza de una mayor aceptación en Canadá, aunque también se desarrolla en universidades de Estados Unidos (Sala et al., 2014).

Como indica Beaudoin (2013), todos estos conceptos y enfoques a menudo pueden considerarse como sinónimos.

2.3.2. ¿Qué es el Diseño Universal de Aprendizaje?

El DUA ha sido concebido de múltiples formas: como enfoque filosófico, paradigma, teoría, etc. Lo que es común, es que su objetivo fundamental es flexibilizar el currículum educativo que supone una barrera para el aprendizaje del alumnado, permitiendo que los objetivos de aprendizaje puedan ser alcanzados por todos (Waitoller & Thorius, 2016). El Center for Applied Special Technology (CAST) considera el DUA como un enfoque de enseñanza-aprendizaje que toma en consideración los procesos cerebrales y las TIC para atender a las diferencias existentes entre las personas cuando aprenden. Por tanto, la aportación principal que hace frente al diseño de currículos homogéneos es que tiene en cuenta las características individuales de los estudiantes, adecuando los procesos de enseñanza a los intereses, preferencias y necesidades de cada persona. Además, encontramos el valor añadido de que diseñar un currículum universalmente supone pensar los métodos, contenidos, objetivos, sistemas de evaluación, etc., desde el inicio. Para hacernos una idea, esto supone que, sea cual sea el estudiante que entre a un aula, la asignatura ya estará pensada para que pueda participar sin ninguna barrera. Así, se deja a un lado el enfoque de trabajo por adaptaciones curriculares diseñadas una vez se ha iniciado la materia, reduciendo el tiempo en el que el estudiante no puede acceder al aprendizaje y el esfuerzo de los responsables de diseñar dichas adaptaciones. Además, se deja de lado la posibilidad de señalar como “diferente” a aquel alumno que presenta una necesidad educativa concreta.

La diferencia que marca el DUA es, por tanto, pasar de una visión reactiva a una proactiva, al dar lugar a planificaciones que aseguran un correcto

aprendizaje por parte de todos los estudiantes, al igual que en el resto de enfoques anteriormente mencionados.

2.3.2.1. Los principios del Diseño Universal aplicado a la educación

Diferentes autores han realizado sus propias divisiones de principios fundamentales del Diseño Universal. Aunque todos tienen puntos en común y dan lugar a las mismas pautas, existen diferencias entre cómo conciben y organizan éstas.

El CAST (2011) da lugar a la segunda versión de la UDL Guideliness (siendo la primera versión de 2008). En ella, ofrecen una serie de pautas para aplicar los principios del DUA en la práctica educativa. Además, se presentan los tres principios fundamentales, los cuales se dividen, a su vez, en diferentes pautas, como se muestra en la tabla 1.

Estos tres principios fundamentales no surgen al azar, sino que tienen una base sólida en la investigación acerca de los procesos cerebrales en el aprendizaje. Así, tres redes cerebrales son las que intervienen en el aprendizaje, y que dan lugar a estos principios (Rose & Meyer, 2002): redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes afectivas.

Principios	Pautas
1. Ofrecer múltiples formas de representación	1. Diferentes opciones para la percepción
	2. Diferentes opciones para el lenguaje, expresiones matemáticas y símbolos
	3. Diferentes opciones para la

	comprensión
	4. Opciones para la acción física
2. Ofrecer múltiples formas de acción y expresión	5. Opciones para la expresión y la comunicación.
	6. Opciones para las funciones ejecutivas
	7. Opciones para captar el interés
3. Ofrecer múltiples formas de motivación	8. Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
	9. Opciones para la auto-regulación

Tabla 8. Principios y pautas del DUA. Elaborado a partir de CAST (2011).

Por otra parte, Burgstahler (2013) recuerda los siete principios del Diseño Universal que se presentan a continuación:

- 1. Uso equitativo

Todos los recursos de enseñanza, así como los métodos, han de tener en cuenta las características individuales de los alumnos para que todos ellos puedan participar. Por ello, deben ser iguales para todos, o equivalentes cuando esto no sea posible.

- 2. Flexibilidad en el uso y la participación

Se debe dar la oportunidad para que cada estudiante elija la opción y el formato en función de sus preferencias. Por tanto, es necesario ofrecer los materiales en distintos formatos y que la información pueda recibirse a través de diferentes canales.

- 3. Uso simple e intuitivo

No debe haber demasiada complejidad innecesaria, pretendiendo que haya una correcta comprensión por parte de todos los estudiantes, sin importar sus conocimientos, sus experiencias o sus capacidades. Se insta aquí a la secuenciación lógica de los contenidos y al uso intuitivo de los materiales.

- 4. Información fácilmente perceptible

La información debe transmitirse de forma clara, sin barreras en la comunicación y fácil de comprender. Además, debe facilitarse toda la información relevante del curso, como los objetivos y las expectativas para su superación. Esta información debe facilitarse en distintos formatos y ser compatible con tecnología asistiva.

- 5. Tolerancia al error

Se debe ofrecer un apoyo continuo para corregir los errores paulatinamente, tomando los errores como oportunidades de aprendizaje y ofreciendo un feedback continuo.

- 6. Reducción del esfuerzo físico

El esfuerzo que se considere innecesario, o sea prescindible, debe eliminarse, para minimizar la fatiga y el cansancio. Deben introducirse descansos en las sesiones de larga duración, así como usar medios electrónicos para evitar posibles desplazamientos.

- 7. Espacios adaptados a los estudiantes y a los métodos

Los espacios donde tenga lugar la enseñanza deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes, deben ser accesibles y permitir la participación y la puesta en práctica de diferentes metodologías didácticas.

Estos principios del Diseño Universal pueden ser aplicados a diversos contextos y productos, como los servicios de apoyo, los centros, museos,

lugares de ocio, casas, páginas web y, por supuesto, al currículum educativo (Burgstahler, 2013), incluyendo el universitario.

Los principios del Diseño Universal son aplicados desde el enfoque del DUA, el cual ha clasificado las principales acciones de estos principios en otros tres, expuestos más arriba.

Otra de las guías que tienen especial relevancia es la de Palmer y Caputo (2002), centrada en la aplicación de los principios del DUI principios en entornos educativos. Posteriormente, Dalmau et al. (2015) presentan una guía basada en la anterior, traducida al español y centrándose en el DUI aplicado a la enseñanza universitaria. En esta guía, los autores presentan los principios del DUI, así como una serie de recomendaciones para su puesta en práctica. Concretamente, los principios a los que hacen referencia son los siguientes:

- 1. Las actividades y los materiales docentes deberían ser accesibles y equitativos
- 2. Las actividades y los materiales docentes deberían ser flexibles en cuanto al uso, la participación y la presentación
- 3. Las actividades y los materiales docentes deberían ser sencillos y coherentes
- 4. Las actividades y los materiales docentes deberían presentarse claramente y percibirse fácilmente
- 5. Las actividades y los materiales docentes deberían proporcionar un entorno favorecedor del aprendizaje
- 6. Las actividades y los materiales docentes deberían minimizar cualquier esfuerzo físico innecesario
- 7. Las actividades y los materiales docentes deberían garantizar espacios de aprendizaje que se adapten tanto al estudiantado como a las metodologías de enseñanza

Como se puede apreciar, son diferentes las propuestas que se presentan en función del enfoque. Aun así, no existen grandes diferencias entre las finalidades de los diferentes principios en cada enfoque, por lo que queda claro que todos persiguen el mismo objetivo: la inclusión y participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus características individuales.

2.3.3. El Diseño Universal en la Enseñanza Superior

El DUA y sus variantes son enfoques educativos relativamente jóvenes, por lo que los trabajos dedicados a la aplicación de sus principios en entornos universitarios no son abundantes. La literatura existente, por otra parte, sugiere que el DUA (o el DUI) ofrece más oportunidades a los estudiantes con discapacidad para su expresión, motivación y desarrollo académico (Schelly, Davies, & Spooner, 2011). El DUA ha sido considerado como una forma de asegurar la plena participación e inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad y su adecuado acceso al currículum educativo (Sánchez, Díez, Verdugo, Iglesias, & Calvo, 2011; McGuire, Scott, & Shaw, 2006).

Estas experiencias en etapas previas del sistema educativo sí han sido más investigadas, incluso en la formación del profesorado en el diseño de sus materias bajo la mirada del DUA, como el trabajo de Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Dezell, y Browder (2007). En él, demostraron que los profesores de educación básica y educación especial que recibieron formación sobre DUA, fueron capaces de diseñar programaciones más inclusivas.

En la educación superior, aunque más centrados en el DIU (Diseño Instruccional Universal), es obligada la referencia a las obras de Higbee (2003) y Higbee y Goff (2008), editores de dos obras con multitud de experiencias,

teóricas y prácticas, relacionadas con la aplicación de los principios del Diseño Universal en la enseñanza universitaria.

Podemos también citar trabajos como el de Rose, Harbour, Johnston, Daley, y Abarbanell (2006), en el que diseñaron un curso de formación sobre Diseño Universal. Los autores concluyeron que las dificultades que los estudiantes encuentran en el aprendizaje no residen en ellos, sino en el entorno, y que este enfoque educativo es beneficioso para los estudiantes con discapacidad, pero también para el resto.

Otro estudio relevante es el de Yuval, Procter, Korabik, y Palmer (2004) de la Universidad de Guelph. Estos investigadores repensaron una serie de asignaturas atendiendo a los principios del DUA, y evaluaron su desarrollo y resultados. Concluyeron que los estudiantes tenían un sentimiento más positivo en las asignaturas diseñadas universalmente, y este diseño favoreció áreas como la motivación, la concentración o la concentración de los alumnos, cuya opinión del curso fue parte de la evaluación.

Engleman y Schmidt (2007) también diseñaron una programación de curso online en formación de profesores aplicando los principios del DUA, y sus resultados demostraron que los estudiantes preferían mayoritariamente la programación universalmente diseñada. De igual modo, el análisis de la experiencia docente puesta en práctica en el trabajo de Kumar y Wideman (2014) reveló que los estudiantes respondieron de manera muy positiva al diseño de un curso diseñado a través de los principios del DUA y que éste fomentó la flexibilidad, redujo el estrés y mejoró el éxito en el aprendizaje.

La investigación de Schelly et al. (2011), de gran proximidad al que posteriormente presentaremos en este trabajo, consistió en ofrecer formación a diferentes profesores del área de psicología en cómo diseñar asignaturas desde la óptica del DUA. Los estudiantes opinaron, al final del proceso, que existía un cambio sustancial en la actuación del profesorado, por ejemplo,

ofreciendo materiales en múltiples formatos, dando la opción del uso de la tecnología, más uso de elementos visuales o un aumento del feedback continuado. Posteriormente, con el mismo estudio, los autores reportaron los beneficios que tiene la formación del profesorado en el área del DUA para el aprendizaje de los estudiantes (Davies, Schelly, & Spooner, 2013).

De manera más reciente encontramos el trabajo de Griful-Freixenet, Struyven, Verstichele, y Andries (2017), donde el alumnado con discapacidad de una universidad de Bruselas valora sus experiencias con algunas prácticas educativas contempladas en el DUA, como ofrecer diferentes formatos de materiales, diversas formas de transmitir la información o la activación de los conocimientos previos. De este modo, identifican los beneficios y las barreras encontradas en la puesta en práctica de los distintos principios y pautas del DUA.

Debemos mencionar también la existencia de una serie de guías prácticas de gran utilidad para el profesorado, en las que se establecen pautas sobre cómo implementar los principios del Diseño Universal en la docencia (CAST, 2011; Bryson, 2003; Palmer & Caputo, 2003), o los trabajos de Dell, Dell, y Blackwell (2015) o Tobin (2014), donde ofrecen las claves fundamentales para diseñar cursos online accesibles basados en el DUA.

En el ámbito nacional, podemos citar el trabajo de Díez y Sánchez (2015), en el que mostraron la estrecha relación existente entre las demandas realizadas por los estudiantes con discapacidad y los principios del DUA. En este mismo trabajo, hacen referencia a un curso creado en el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca, dirigido al profesorado universitario. El curso, titulado “diseño universal para el aprendizaje en la universidad”, combinaba 3 módulos diferentes, que trataban la situación del alumnado con discapacidad en la universidad, la

accesibilidad en los contenidos y los materiales, y la aplicación del Diseño Universal, sus principios y la accesibilidad en el entorno virtual.

Otros trabajos, de carácter teórico, han aportado un valioso conocimiento al campo de la investigación en DUA en España, como el de Ruiz et al. (2012) o el de Sala et al. (2014), quienes realizan una revisión del panorama de los distintos enfoques de aplicación del Diseño Universal en el ámbito educativo.

Por otro lado, la *Guía para implementar el Universal Instructional Design- UID en la Universidad*, de Guasch y Hernández (2012), ofrece unas pautas para poner en práctica este enfoque educativo en la enseñanza superior. Esta guía está elaborada a partir de la experiencia desarrollada en la Universidad de Guelph, en Ontario, a la que hemos hecho referencia anteriormente.

Como podemos apreciar, el Diseño Universal y su aplicación en los entornos universitarios está en una etapa de proliferación, en lo que a la investigación se refiere. Además, cada vez más se encuentra en la legislación y en los procesos de trabajo de universidades de muchos países (Ramaahlo, Tönsing, & Bornman, 2018). No obstante, es necesario crear más evidencias de las ventajas que conlleva este enfoque educativo para el aprendizaje de los estudiantes, así como identificar cuáles son las dificultades comunes que surgen en su aplicación en los diseños y desarrollos de las distintas materias.

Lo que sí queda claro a raíz de las diferentes investigaciones desarrolladas sobre el Diseño Universal, es que estos enfoques tienen grandes beneficios para el alumnado. Se da lugar a un entorno más receptivo, las expectativas de los docentes son más claras, hay una mayor conexión entre el contenido de las asignaturas y los aprendizajes alcanzados, se promueve una autorreflexión por parte del estudiante, así como una mayor comprensión de las fortalezas y debilidades propias por parte del alumnado. Además, el profesor tiene un feedback constante de la opinión de los estudiantes acerca de su experiencia de

aprendizaje, logrando un mejor seguimiento de la evolución de todo el alumnado (Stassen, Doherty, & Poe, 2001, citado en Ouellet, 2004).

En cuanto a España, se sigue trabajando desde el enfoque de la Educación Especial y las adaptaciones curriculares, normalmente siguiendo un procedimiento de actuación reactivo. Una vez se detecta la necesidad a cubrir en un estudiante, se procede a diseñar la adaptación necesaria para darle respuesta (en contenidos, materiales, métodos, espacios, etc.). Esto implica un período de tiempo en el que el alumno en cuestión no puede participar en igualdad de oportunidades, al no contar con los medios necesarios hasta que no se le facilitan. Además, se da el caso, mayormente en la etapa primaria, en el que el alumno con dificultades en el aprendizaje recibe apoyo individual fuera del aula ordinaria, quedando señalado como diferente frente al resto del grupo, lo que puede originarle cierto malestar. A través de la aplicación de los principios del Diseño Universal en las programaciones didácticas, se pretende que cualquier estudiante pueda participar desde el inicio del curso, sin necesidad de recibir un apoyo externo y pudiendo trabajar en el aula junto con sus compañeros, lo que da lugar a una visión proactiva de la enseñanza. Es necesario, por ello, fomentar la introducción de estos principios en todos los niveles de enseñanza de nuestro país, ya que podemos ver los excelentes resultados que se están obteniendo en otros países como Canadá o Estados Unidos.

2.3.4. El Diseño Universal en entornos virtuales de enseñanza

No debemos olvidar que actualmente el uso de las TIC en la educación juega un papel fundamental. En todas las universidades se cuenta con espacios de enseñanza virtual como apoyo educativo para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula. Además, existen numerosas universidades y centros de formación que siguen una modalidad de formación

exclusivamente online. Este es un ámbito que no escapa a la influencia del Diseño Universal, ya que también se trabaja por aplicar sus principios a los entornos virtuales.

En este apartado, queremos destacar principalmente dos aportaciones que dan lugar a una serie de pautas para introducir los principios del Diseño Universal en cursos de enseñanza y formación virtual.

Dell et al. (2015) recogen una serie de pautas para cursos online propuestos por la Universidad de Arkansas. Estas pautas se acogen a los tres principios del DUA, pero se adaptan a su aplicación en las herramientas tecnológicas de formación virtual. Estas nuevas pautas se presentan a continuación:

El DUA en la Enseñanza Virtual	Representación Primero crear el contenido, luego el diseño Facilitar una navegación simple. Cuidado en el uso de los colores y de las fuentes.
	Expresión Guiar y enseñar cómo llevar a cabo una buena discusión de la información
	Implicación Elegir cuidadosamente las herramientas del sistema. Ofrecer los documentos en formatos accesibles. Convertir las presentaciones PowerPoint en formato HTML. Transformar el contenido visual en auditivo. Transformar el contenido auditivo en visual.

Tabla 9. Pautas del DUA en la enseñanza virtual.

Fuente: Adaptado de Dell et al., 2015.

Podemos observar que muchas de estas pautas son aplicables, no solo a la formación virtual, sino también en la presencial.

Complementando esta aportación, encontramos el trabajo de Tobin (2014), en el que propone cinco estrategias para incluir el enfoque del DUA en la enseñanza virtual.

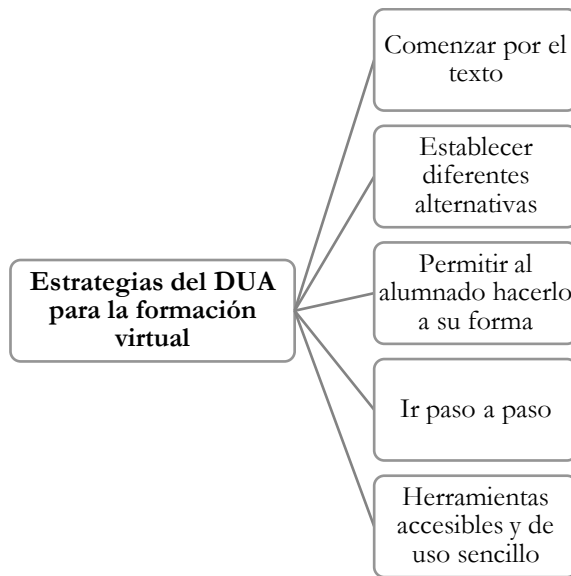


Figura 2. Estrategias del DUA para la formación virtual. Elaborado a partir de Tobin (2014).

A continuación expondremos las características de esta propuesta para el DUA de cursos virtuales: comenzar por el texto, establecer diferentes alternativas, permitir al alumnado hacerlo a su forma, ir paso a paso y utilizar herramientas accesibles y de uso sencillo.

Comenzar por el texto

En opinión de Tobin (2014), resulta importante exponer inicialmente qué es lo que se va a tratar en el contenido, con el fin de que el alumnado tenga, desde el inicio, una idea global de qué va a aprender. Así, la idea es incluir un texto introductorio en el que se indique qué contenido se va a trabajar. El

autor considera que el texto es una vía de transmisión de información más fiable para esta tarea que el vídeo o el audio, ya que incluirá solo la información necesaria, eliminando otra menos relevante. Además, siempre estará disponible para los estudiantes, y podrán consultarlo de forma rápida.

Establecer diferentes alternativas

Esta característica se refiere a las vías de transmisión de la información. Inicialmente, el autor recomienda el uso de dos modalidades iniciales: texto y vídeo. De esta forma, los alumnos dispondrán de dos maneras para recibir los contenidos. Además, el uso del vídeo cobra especial importancia, ya que puede mostrar prácticas y demostraciones de los contenidos que se exponen en el texto. El autor señala que se trata de dos modalidades iniciales, y que posteriormente puede hacerse uso de otras muchas cuando sea necesario.

Esta variedad va a resultar beneficiosa para el alumnado con discapacidad, pero también para el resto, ya que se trata de materiales complementarios que pueden adaptarse a las preferencias individuales y estilos de aprendizaje.

Permitir al alumnado hacerlo a su forma

Una vez más, se hace referencia a las opciones para la expresión. El docente es el encargado de fijar los objetivos de aprendizaje de la materia, pero debe dar libertad a los estudiantes para elegir medios y métodos de enseñanza. Así, alternativas como grabaciones en vídeo o en audio o trabajos escritos pueden ser válidas para mostrar su aprendizaje y los conocimientos adquiridos. Esto hará que el alumnado esté más motivado, al poder elegir la opción que más se adecue a sus preferencias. Igualmente, resulta atractivo para el profesorado, ya que revisará variedad de trabajos diferentes, sin tener que corregir el mismo formato de trabajo una y otra vez.

Ir paso a paso

Al igual que en una formación presencial, la división del proceso en diferentes etapas o fases hará que el alumnado tenga un esquema claro de toda la materia y la progresión del aprendizaje sea más perceptible. Por ello, Tobin (2014) recomienda la división en diferentes fases con variedad de recursos de aprendizaje. Se pueden dividir los contenidos con pausas, resúmenes, vídeos, foros de discusión, autoevaluaciones, actividades, incluso un trabajo final en cada etapa.

Herramientas accesibles y de uso sencillo

Las herramientas en la formación virtual deben elegirse cuidadosamente. Todas ellas deben ser accesibles, compatibles con la tecnología asistiva y su uso ha de ser simple.

Todos los recursos pueden ofrecerse en la red, con el fin de evitar que el estudiante deba descargarlo y solo deba acceder a un enlace. Un ejemplo es convertir una presentación PowerPoint en un vídeo. Si este vídeo, en el que la presentación avanza por sí misma, se sube a una plataforma web, como Youtube, el alumno solo debe acceder al enlace, evitando todos los pasos de descarga. Cuantos menos pasos haya que realizar para acceder a un recurso, más sencillo será su uso. Además, esta práctica logra que el alumnado pueda disponer de todos los recursos en cualquier parte y a través de distintos dispositivos, incluso teléfonos móviles, al estar todo el material disponible en línea de manera permanente.

Tanto para la formación virtual como para la presencial, hemos dejado constancia de las ventajas que el enfoque del Diseño Universal aplicado a la educación tiene para el aprendizaje del alumnado a través de sus diferentes enfoques. Por ello, reiteramos una vez más la necesidad de dar a conocer esta práctica educativa, junto con la formación de los profesionales de la educación para que se instaure un nuevo modelo inclusivo para la atención de los estudiantes con discapacidad en las diferentes etapas educativas.



PARTE II: PREPARANDO EL VIAJE

Diseño metodológico de la
investigación

Introducción

Una vez conocemos el terreno en el que vamos a caminar, resulta necesario contar con el equipamiento adecuado para comenzar el viaje. Debemos reflexionar acerca de qué herramientas y materiales se adaptarán mejor al terreno, y saber cómo utilizarlos. Nos referimos aquí, a la fase de diseño de la investigación.

Tras enunciar del problema de investigación, su origen, la definición del contexto y los propósitos que sustentan el presente trabajo, en este capítulo se concreta la metodología de investigación. Concretamente, se expone detalladamente el diseño de investigación elaborado, indicando los medios por los que se pretenden alcanzar los objetivos iniciales, así como dar respuestas al problema planteado. Todo ello, partiendo de un marco teórico previo que sustenta la metodología elegida en esta investigación.

Capítulo 3. Fundamentación metodológica de la investigación

A la hora de realizar el diseño de la investigación, es importante partir de los planteamientos teóricos sobre la metodología en la que se sustentará nuestro trabajo. En este capítulo se realiza una revisión de los conceptos más importantes de los que debemos partir para diseñar el proceso de investigación que se llevará a cabo, desde la conceptualización del diseño de investigación y la investigación cualitativa hasta el modelo de evaluación elegido para analizar el programa formativo protagonista de nuestro estudio.

3.1. El diseño de investigación en educación

La etapa del diseño de la investigación no es otra que la de la preparación y planificación de las fases que se llevarán a cabo de forma posterior; esto es, el diseño de las actividades de investigación que nos permitirán alcanzar los objetivos propuestos. En palabras de Hernández y Maquilón (2010): “el diseño lo vamos a entender como la estructura en la que las variables y los sujetos han sido organizados con el fin de recoger los datos para responder a las preguntas de la investigación” (p. 110).

A la hora de diseñar el proceso de investigación, basándonos en las metas que pretendemos alcanzar a través de éste, es imperante atender a algunos aspectos que deben estar presentes en esta etapa de manera imprescindible. Estos aspectos son los que se ilustran a continuación (figura 3):



Figura 3. Aspectos a incluir en el diseño de investigación. Adaptado de Hernández y Maquilón (2010).

La elección del tipo de diseño es importante en el proceso de investigación, puesto que en este momento vamos a decidir cuáles son los procedimientos más idóneos para lograr los objetivos planteados. Por tanto, podríamos decir que se trata de un momento crítico en el que se ha de poner toda la atención con el fin de garantizar, en la medida de lo posible, un correcto funcionamiento de las fases de investigación posteriores.

Además de estos aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar nuestra investigación, consideramos importante una serie de variables que el investigador no puede olvidar. Nos referimos aquí a las limitaciones temporales, económicas, de recursos, etc. Por tanto, es obligado que el investigador sea consciente del tiempo y recursos (económicos, humanos, tecnológicos...) con los que cuenta para llevar a cabo su trabajo antes de elegir el tipo de investigación en el que ésta se sustentará, debiendo adecuarse a las posibilidades y limitaciones que en este sentido coexisten.

Basándonos en nuestra elección de un diseño de investigación cualitativo para llevar a cabo el presente trabajo de forma íntegra, nuestra intención no debe ser la de extendernos en la explicación y caracterización de otros tipos de diseños puesto que, aunque diversos factores en común unen a los diferentes tipos, consideramos de mayor relevancia poner nuestro foco de interés en el diseño elegido.

3.1.1. Diseños de investigación cualitativos

En este tipo de investigación se realiza una recolección de datos en situaciones reales a través de una interacción con los participantes, siendo ésta la fuente de datos necesaria. Tienen su base en una filosofía constructivista en la que la realidad socio-educativa se asume como “una experiencia heterogénea, emergente, interactiva y socialmente compartida que es interpretada individualmente por cada persona en función de sus percepciones y creencias” (Hernández & Maquilón, 2010, p. 124). El objeto de este diseño de investigación, por tanto, es el de analizar y describir conductas sociales, opiniones, pensamientos y percepciones de las personas participantes en un estudio concreto. De este modo, y para poder entender el fenómeno socio-educativo desde la perspectiva de los participantes, es necesaria la interpretación de los significados de los contextos donde se encuentran los participantes, llegando a incluir hasta los sentimientos de éstos. Los resultados de este tipo de investigaciones se emplean para crear fundamentos teóricos de los temas que se tratan, además de para el desarrollo de normas, la mejora de la práctica educativa y la respuesta a problemas sociales y educativos.

En cuanto a las técnicas de recogida de información hay que destacar que, pese a que se realiza una elección y diseño instrumental de manera previa al inicio de la investigación, a menudo es necesaria una revisión durante el

proceso, debido al surgimiento de nuevos aspectos que no se han tenido en cuenta en la fase de planificación.

El nivel de implicación que puede asumir el investigador es diferente dependiendo de cada estudio: puede ser un agente situado al margen de modo imparcial; o bien es necesaria una mayor implicación y participación en la investigación.

Existe una serie de situaciones en las que se recomendaría el uso de diseños de investigación cualitativos, y en los que su utilidad es mayor:



Figura 4. Situaciones recomendables para el uso de diseños de investigación cualitativos. Elaborado a partir de Hernández y Maquilón (2010).

Aunque existen otras muchas situaciones en las que existe la posibilidad de desarrollar una investigación de tipo cualitativo, es importante tener en cuenta las citadas por estos autores, puesto que pueden aclarar las dudas del investigador ante la decisión de decantarse por una metodología concreta.

Cuando el investigador se inicia en un proceso de investigación cualitativo, es importante tener en cuenta ciertas características que definen este paradigma. En el siguiente apartado intentamos exponer algunas de ellas.

3.2. La investigación desde el paradigma cualitativo

El terreno de la educación no es el único en el que se emplea la metodología de investigación cualitativa, aunque, como afirma Tojar (2010), es en esta área donde dicho método “encuentra un espacio común entre ciencia y práctica docente” (p. 404). En este campo, son numerosos los trabajos que se han dedicado a la metodología cualitativa en la investigación educativa: Flick, 2007; Lancy, 1993; Rodríguez, Gil, & García, 1996; Ruiz Olabuénaga, 2012; Sandín, 2003; Taylor & Bodgan, 1987; Tojar, 2006; etc. Todos ellos pretenden describir el proceso de investigación basado en este tipo de métodos y, en muchos casos, estableciendo unos principios y pautas muy útiles para aquellos que desean adentrarse en el trabajo de investigación desde la perspectiva cualitativa.

El paradigma cualitativo en investigación siempre ha estado enfocado desde un marco fenomenológico, el cual ha sido normalmente caracterizado como un método, una filosofía y una teoría. Cuando hablamos de la fenomenología como método, existe un trabajo desde la vertiente de la etno-metodología en la sociología; desde la escuela existencialista como filosofía; y desde las escuelas de la Gestalt y el interaccionismo simbólico de la psicología social como teoría (Lancy, 1993). Lo cierto es que, en este sentido, debemos atribuir a la antropología la llegada de la investigación cualitativa al campo educativo, siendo los profesionales de este terreno los que introdujeron las primeras prácticas con métodos cualitativos para estudiar fenómenos

relacionados con la inmigración en Estados Unidos durante los inicios del siglo XX (Tojar, 2006).

El paradigma cualitativo es el ideal para fenómenos complejos y situaciones en las que se han reducido los límites temporales y físicos. Taylor y Bogdan (1987) definen la investigación cualitativa como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). A través de este modelo, continúan los autores, se pretende ver las cosas desde el punto de vista de otros. Las personas y los escenarios no se reducen a variables, sino que son considerados como un todo, experimentando la realidad tal y como la experimentan otros. Hay que tener en cuenta que el investigador cualitativo debe ser consciente de los efectos que él mismo provoca sobre las personas objeto de un estudio, aunque debe intentar controlarlos y reducirlos de la mejor forma posible, además de tener este hecho en cuenta cuando se analizan los datos.

El investigador, entonces, observa, recoge, clasifica y concluye intentando capturar y comprender la realidad de las personas, no sólo como él mismo ve esa realidad. Además, desde la perspectiva fenomenológica, el investigador debe estar abierto a alternativas de construcción de la realidad, esto es, abierto a diferentes explicaciones del fenómeno observado y a varias fuentes de datos (Lancy, 1993).

Navarrete (2004) hace referencia a la investigación cualitativa como:

Un procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno (p. 278).

En este tipo de investigación, como bien apunta el autor, se emplean datos cualitativos como las palabras, textos, etc., realizando descripciones

detalladas de hechos y citas directas del habla de las personas, o extractos de pasajes enteros para construir un conocimiento de la realidad social.

Es importante, en el presente trabajo, partir de esta conceptualización del método cualitativo, puesto que será en el que se apoye toda la investigación que nos ocupa.

En cuanto a los diferentes métodos que abarca la investigación cualitativa, podemos identificar algunos como la investigación biográfico-narrativa, los estudios fenomenológicos, la teoría fundamentada, la etnografía, la investigación acción o el estudio de casos. En el caso de nuestro estudio, dedicaremos un espacio a la conceptualización y características del estudio de casos, el cual ha sido el elegido como nuestro método de investigación.

3.3. La metodología de estudio de casos en la investigación educativa

Dentro del paradigma cualitativo de investigación, uno de los métodos que encontramos es el estudio de casos. Este método está centrado en una situación única que es merecedora de interés, cuando este interés es muy especial. Esa situación concreta es la que recibe el nombre de “caso”, que puede ser desde una metodología educativa y una tipología de alumnado y sus experiencias de aprendizaje, hasta la comunidad educativa completa de un centro (Sabariego, 2010). Se aleja, por tanto, de las situaciones en las que se manejan variables con el fin de averiguar su significación casual, o de la realización de cuestionarios a voluminosas y representativas muestras (Cohen & Manion, 1990).

Stake (1998, p.11) se refiere al este método como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Por su parte, Serrano

(1995) habla del estudio de un caso como la reconstrucción de la creación personal de una historia, dialogando con otras historias y en un espacio sociocultural que les otorga un sentido.

Existen diferentes tipos de estudio de casos, pudiendo ser de caso único, cuando se realiza un estudio de un solo caso concreto; o casos múltiples, centrado en la indagación a partir de un estudio intensivo y conjunto de diferentes casos (Sabariego, 2010).

La metodología en la que se basa el estudio de caso es común a la etnografía, basándose en un enfoque cualitativo con el objetivo de descubrir e interpretar diferentes situaciones en un escenario educativo. El interés del estudio de caso, que puede resultar a la vez el elemento diferenciador entre éste y el método etnográfico, se centra en los casos individuales para conocer el modo en el que funcionan las diferentes partes y dar lugar a conocimientos teóricos que resulten útiles, llegando a alcanzar explicaciones de relaciones causales surgidas en un contexto natural y concreto (Bartolomé, 1992, citado por Sabariego, 2010: p. 434).

En cuanto a los objetivos que, a grandes rasgos, se persiguen en un proceso de investigación basado en el estudio de casos, podemos decir que existen tres grandes objetivos: *exploración*, *descripción* y *explicación* (Yin, 1989). Exploramos la naturaleza del fenómeno concreto estudiado sin intención de analizar hipótesis; describimos sucesos ocurridos en el caso, interpretando los significados de las acciones y sus funciones; y explicamos para examinar hipótesis sobre el caso y dar lugar a una comprensión fundamental de la propia complejidad, de la estructura, de los procesos y de la actividad.

Existen una serie de ventajas que se adjudican al uso socioeducativo del estudio de caso (Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996, citado por Sabariego, 2010) y que se deben tener en cuenta a la hora de considerarlo como un posible método para la investigación:

- Puede servir como una forma de profundizar en un proceso investigador a partir de datos que ya han sido analizados de manera inicial.
- Se trata de un método ideal para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- El método está abierto a retomar otras condiciones personales o institucionales diferentes. Integra una dimensión social para mostrar la complejidad de distintos procesos y la relación establecida entre las variables relacionadas para una interpretación comprensiva del caso.
- Resulta de gran utilidad para el profesorado participante en la investigación.
- Conduce a una toma de decisiones y a una implicación. Los estudios de casos evaluativos están encaminados a la formulación de juicios de valor sobre virtudes y defectos de las actividades. Son muy útiles en evaluación educativa a la hora de describir un contexto, diseño y desarrollo de un proyecto, etc. desde diferentes puntos de vista.

Pérez Serrano (1994), por su parte, señala otra serie de características del estudio de casos que están más en relación con el aspecto metodológico de este tipo de investigación:

- El estudio de casos es particularista, puesto que se centra en la individualidad y singularidad de los fenómenos que son estudiados.
- El estudio de casos es descriptivo, ya que la intención última es la de dar lugar a una descripción global, profunda y contextualizada del objeto que se ha estudiado.
- El estudio de casos es heurístico, pretende la comprensión sobre el caso y descubre nuevos significados de éste, bien ampliando su experiencia o bien confirmando lo que ya es sabido.

- El estudio de casos es inductivo, siendo el razonamiento inductivo la base de la mayoría de este tipo de método con el fin de generar nuevos modelos, hipótesis y teorías explicativas.

Una idea que nos parece importante destacar es que, aunque algunos autores establecen propuestas más o menos rigurosas para el procedimiento de investigación a través del estudio de casos (León & Montero, 2002), este método es difícil de estructurar y sus pasos no son precisamente sencillos de delimitar y secuenciar. Debido a su naturaleza cualitativa, se produce un rechazo del metodologismo y da cabida a un diseño flexible y adaptable a los diferentes momentos y situaciones del proceso investigador (Stake, 1998). Aun así, y para hacer referencia a las fases generales, podemos presentar la propuesta que León y Montero (2002) realizan en cuanto a este tema:

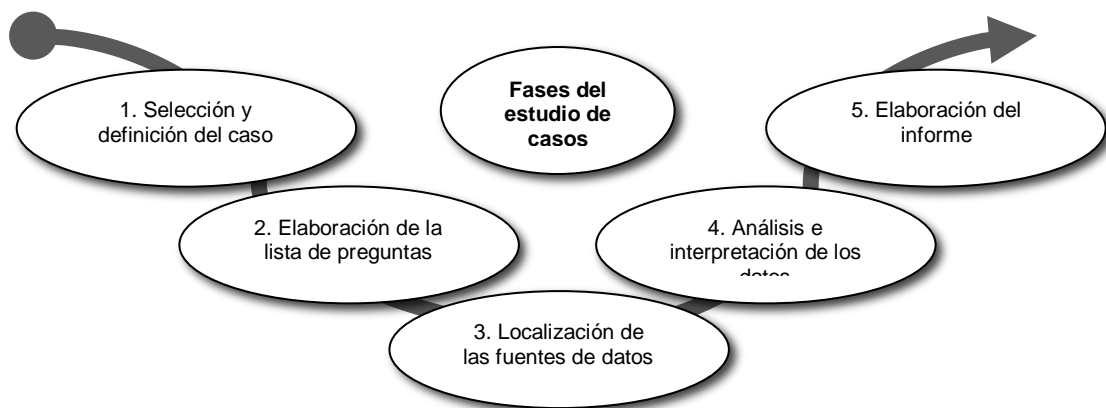


Figura 5. Fases del estudio de casos. Adaptado de León y Montero (2002).

En la literatura científica referente a esta temática, podemos encontrar numerosos trabajos centrados en la evaluación educativa y la evaluación de programas educativos a través de la metodología del estudio de casos. Por citar algunos, podemos destacar: López-Pastor, Castejón, y Pérez-Pueyo, 2012;

Cisneros-Cohernour y Stake, 2012; Muntaner, Pinya, y De la Iglesia, 2015; Perassi, 2009; Pereira-Chaves, 2015; Úcar, Heras, y Soler, 2014. Son ejemplos de la realización de la evaluación de programas educativos a través del método del estudio de casos, práctica en la que se centra nuestra investigación.

Por ello, también ofrecemos un apartado de este capítulo a la conceptualización y principales características de la evaluación de programas como práctica educativa y científica.

3.4. Evaluación de programas de formación

Nuestro caso concreto no es otro que el desarrollo y evaluación de un programa de formación dirigido a profesorado universitario. Por tanto, además de ofrecer una fundamentación sobre la metodología del estudio de casos, creemos pertinente ofrecer unas pinceladas del concepto de evaluación de programas, así como del modelo de evaluación que servirá de guía para nuestro trabajo.

3.4.1. Sobre el concepto de evaluación de programas

En el campo educativo, existen diferentes áreas que reciben un gran número de conceptualizaciones, puntos de vista, e incluso procedimientos de actuación diferentes, y la evaluación de programas es una de ellas. Son muchas las posiciones ideológicas que se han ido sucediendo a lo largo de la historia de la evaluación de programas, desde la similitud del concepto de evaluación con el de la medición, hasta llegar a la variedad de modelos evaluativos centrados en los métodos con los que contamos en los últimos años (Colás, 1993).

Aunque no es nuestra intención la de realizar una revisión de la conceptualización de evaluación de programas a lo largo de la historia, no podríamos cerrar el presente apartado sin nombrar las aportaciones del

conocido como “el padre de la evaluación educativa” a este ámbito. Tyler es el primer autor en ofrecer una visión metódica de la evaluación. A través del bien conocido *Eight-Year Study of Secondary Education* para la *Progressive Education Association* (1950), expone la necesidad de evaluación científica con el fin de la mejora de la calidad educativa (Escudero, 2003). A partir del cambio originado por Tyler en 1950 con su método sistemático de evaluación y su concepción del currículum como elemento evaluado en la educación, surge una variedad de teorías, métodos y modelos de evaluación que hoy sirven como base para el diseño y desarrollo de programas evaluativos: Eisner, 1972; MacDonald, 1976; Parlett y Hamilton, 1977; Scriven, 1967; Stake, 1975; Stufflebeam, 1966; Wolf, 1974; etc.

Es importante, cuando el investigador se inicia en un proceso de evaluación de un programa, elegir el modelo que más se adapte a sus intereses, objetivos y características del programa en sí. Por ello, y sin evitar esta imprescindible decisión, dedicamos el siguiente apartado al modelo que sustenta el presente trabajo: el modelo de evaluación respondiente de Stake.

Entre todos estos modelos evaluativos que los autores van proponiendo, existen diferencias significativas en relación a los métodos empleados, enfoques, objetivos, dimensiones a evaluar, etc. Deteniéndonos en este último aspecto, queremos indicar cuáles son las cuatro grandes dimensiones que se pueden evaluar de un programa, puesto que, en función de las que se elijan como aspecto a evaluar, el tipo de evaluación será de un tipo u otro. Estas dimensiones son (Caride, 1989, citado por Colás, 1993):

- Necesidades/ contexto
- Diseño y/o planificación
- Desarrollo o ejecución
- Resultados o logros

De este modo, y atendiendo a la dimensión a la que atienda la acción evaluativa, podremos hablar de distintos tipos de evaluación, clasificación que Casanova (1995) indica en función de su funcionalidad:

- **Evaluación formativa:** la evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando. Así, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.), en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores. Del mismo modo, es fácil detectar los tipos de actividades o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese alumno y favorecer su formación más idónea.
- **Evaluación sumativa:** la funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final, decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar

nada con esta evaluación de forma inmediata, sino valorar definitivamente. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido.

A continuación (Tabla 10) se presentan las principales diferencias entre ambos tipos de evaluación:

Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos	Es aplicable a la evaluación de productos terminados
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado
Permite tomar medidas de carácter inmediato	Permite tomar medidas a medio y largo plazo

Tabla 10. Diferencias entre evaluación formativa y sumativa. Elaborado a partir de Casanova (1995, p.66).

Además de estos dos tipos de evaluación, podemos citar la evaluación preformativa o análisis de necesidades (Gross & Humphereys, 1985, citado por Colás, 1993), que se desarrolla durante la planificación del programa con el fin de identificar aspectos que necesiten solución y decidir las prioridades de actuación.

Existen, además de esta clasificación según la funcionalidad de la evaluación, otras que diferencian diferentes tipos de evaluación en función de aspectos como el normotipo (nomotética o idiográfica), la temporalización (inicial, procesual o final) o los agentes (autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación).

En cuanto a las características principales que pueden definir el concepto de evaluación de programas, Colás (1993) establece unos “aspectos clave” (figura 6) a considerar que son comunes a toda evaluación de este tipo, a pesar, como la autora indica, de la “diversidad de planteamientos y posiciones existentes” (p. 20).

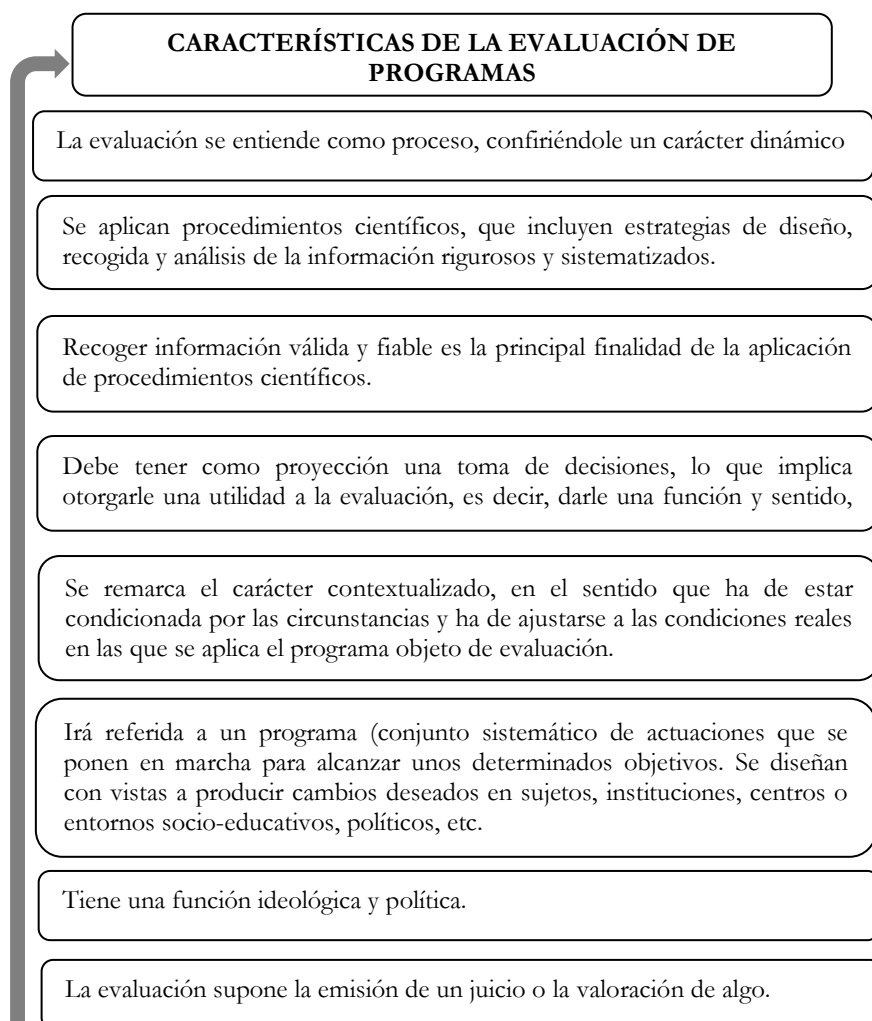


Figura 6. Características de la evaluación de programas. Adaptado de Colás, 1993, p.20.

Una vez conocidos los tipos y modelos existentes de evaluación de programas educativos, es importante tomar en consideración todas sus características, procedimientos e intenciones, para así poder planificar nuestro propio proceso de evaluación. En función de los objetivos de investigación, contexto, participantes, recursos disponibles y tipo de programa en el caso concreto, el investigador debe decidir cuál es el más acorde a la situación y, a partir de aquí, iniciar el diseño del proceso a seguir.

3.4.2. El modelo de evaluación respondente

Entre los modelos denominados subjetivistas, junto con otros como el iluminativo de Parlett y Hamilton o el de la democrática de McDonald, se encuentra el modelo de evaluación respondente de Stake. Los modelos subjetivistas se refieren a aquellos que comenzaron a desarrollarse a la par del paradigma interpretativo durante la década de los sesenta y que conciben la evaluación como “la comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo” (Rebollo, 1993, p. 41).

La evaluación respondente surge en el año 1975, tras el desarrollo por Stake de su anterior propuesta del “modelo de la figura”. En este anterior, que se basaba a partir de la práctica de comparación entre resultados deseados y observados de Tyler, incluía el estudio de los antecedentes del proceso y sus juicios previos, junto con los resultados. Por tanto, surgen tres conceptos de vital importancia: antecedentes, transacciones y resultados.

- Antecedentes: condiciones existentes de manera previa, antes de la implementación del programa. Se debe realizar el diagnóstico de condiciones del contexto en el que se va a aplicar el programa.

- Transacciones: se refiere a los datos referentes al proceso, es decir, las interacciones entre los destinatarios y otras personas que tienen que ver con el programa.
- Resultados: se trata de los logros que se alcanzan mediante el programa (actitudes, capacidades y aspiraciones). Además, se debe atender al impacto en los participantes, consecuencias inesperadas y efectos secundarios.

Atendiendo a estos componentes a los que atender en la evaluación, ésta será más completa cuando existen más fuentes de información sobre las tres dimensiones (Rebollo, 1993). A partir de aquí, Stake desarrolla, en 1975, el modelo de evaluación respondente, alejándose así de la medición y comprobación de resultados que caracterizaban las influencias tylerianas. La intención aquí es la de:

responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo. El propósito fundamental del proceso de recogida de información es fomentar la comunicación y el debate acerca de las intenciones iniciales de la evaluación y cómo éstas han podido ir cambiando... La finalidad última de la evaluación desde esta perspectiva es describir y ofrecer un relato completo y holístico del programa educativo (Rebollo, 1993, p. 43).

El cambio de actitudes, de creencias y de opiniones de los participantes es un presupuesto básico, por lo que Stake apuesta por la comunicación continua entre evaluador y evaluados para poder descubrir, analizar y solucionar los problemas hallados durante el proceso de desarrollo del programa. Las expectativas y las necesidades de los clientes del programa se convierten así en un elemento fundamental para el autor, siendo importante considerar las interpretaciones de todos los implicados en el programa, siguiendo procesos

de negociación y colaboración. La evaluación respondente o “evaluación centrada en el cliente” se basa, por tanto, en un método más flexible, pluralista, interactivo, holístico, subjetivo y, como su otro nombre indica, orientado al cliente.

Las características principales de este modelo se pueden resumir en la siguiente tabla:

FINALIDAD	Describir
CONTENIDO	Producto/Proceso
UNIDAD DE EVALUACIÓN	Sujetos/Centros
TOMA DE DECISIONES	Contrato Evaluador-Cliente
PAPEL DEL EVALUADOR	Cooperación

Tabla 11. Características del modelo de evaluación respondente (Rebollo, 1993, p. 43).

Dadas las características de nuestro caso concreto y el programa de formación, elegimos este modelo como el que más idóneo a nuestras intenciones y momentos de evaluación.

A menudo, la evaluación de programas se da en los tres momentos anteriormente citados: evaluación inicial o de antecedentes; evaluación procesual, formativa o de transacciones; y evaluación final, sumativa o de resultados. Por tanto, el proceso de evaluación finaliza cuando acaba la aplicación del programa.

En nuestro caso, además de estos tres momentos de evaluación, incluimos un cuarto que consiste en la evaluación del impacto del programa. Ésta consiste en medir los resultados de aprendizaje cuando ha pasado un tiempo desde el desarrollo del programa (Tejada & Ferrández, 2007), estudiando el grado en el que se ponen en práctica los conocimientos adquiridos. De este modo, se analiza, además de la satisfacción y los aprendizajes, los efectos que la formación tiene a nivel práctico, observando cómo los participantes aplican

a situaciones laborales reales los conocimientos y habilidades que aprendieron en el proceso formativo.

Capítulo 4. Diseño de la investigación

Tras fundamentar la metodología elegida para nuestro trabajo, tanto en la investigación como en la evaluación de programas, en este capítulo nos adentramos en el diseño de nuestra propia investigación.

El diseño de la investigación debe atender a multitud de variables, como el contexto en el que tendrá lugar, el tipo de participantes, el rol del investigador, la elección y diseño de los instrumentos de recogida de datos, cómo analizar los datos o la forma de elaborar el informe de resultados. En este capítulo abordaremos todas estas cuestiones, dando lugar al diseño de nuestra investigación.

4.1. Elección del caso a estudiar

Dentro del método del estudio de casos, la elección del caso a estudiar es un momento decisivo, tratándose de la primera fase del proceso. El caso a estudiar debe ser seleccionado en función de los objetivos de la investigación y lo que se pretende estudiar. Para ello, desde el inicio teníamos claro que la institución en la que tendría lugar la investigación sería la US, centro en el que se desarrolla la actividad investigadora, tanto del investigador, como del equipo BUDA. Los participantes de la investigación habrían de ser profesores universitarios de distintas ramas de conocimiento, y la US cuenta con una amplia oferta de titulaciones, centros y facultades.

Por otra parte, el eje central de nuestra investigación es el desarrollo y evaluación de un programa de formación, por lo que creemos conveniente, además de hablar del contexto del caso, presentar las características principales de dicho programa.

4.1.1. Contexto del caso

El caso de estudio, como ya hemos indicado, es el propio programa de formación para profesorado universitario de la US.

Teniendo en cuenta los datos del curso 2016/2017, la US cuenta con más de 70.000 estudiantes, siendo la universidad con el mayor número de alumnos de Andalucía. Además, en cuanto al profesorado, en la US trabajan 4.177 docentes en los 26 centros propios y los 6 centros adscritos con los que cuenta, con más de 120 departamentos. Por todo ello, se considera una institución en la que tiene cabida una amplia gama de ofertas de formación para su profesorado.

De la formación se encarga el Secretariado de Formación y Evaluación, del que depende el ICE. Creado en el año 1969, este centro es el responsable principal de la gestión de la formación del PDI de la US. El ICE presenta cada año una gran variedad de cursos y programas de formación en diferentes áreas: habilidades docentes, recursos de investigación, gestión, uso de las TIC en la enseñanza, seguridad laboral, diversidad, etc.

Para ofertar la formación y que todo el profesorado tenga acceso a la información necesaria, cuentan con la aplicación AFOROS, a través de la cual los docentes de todos los centros pueden consultar los cursos e inscribirse en ellos de manera telemática.

En nuestro caso, el programa de formación se gestionó a través del Secretariado de Formación y Evaluación, siendo incluido en la oferta formativa del ICE, como explicaremos más adelante.

4.1.2. Presentación del programa de formación

Para poder contextualizar y comprender nuestro trabajo de investigación, vamos a presentar brevemente el programa de formación que da lugar al caso

de estudio. Para ello nos vamos a basar en Moriña (2018), obra que recoge la presentación y contenidos del programa.

4.1.2.1. Objetivos del programa

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo del programa de formación son diez:

1. Conocer qué es la discapacidad, el modelo social de discapacidad y el modelo de educación inclusiva.
2. Conocer la perspectiva del alumnado con discapacidad respecto a las barreras y ayudas identificadas en la universidad.
3. Conocer la normativa Estatal, Autonómica y de la US en materia de discapacidad y Universidad.
4. Identificar los recursos que ofrece el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU) y la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad.
5. Conocer los distintos tipos de discapacidades que pueden encontrarse en las aulas.
6. Conocer y saber dar respuesta a las distintas necesidades del alumnado con discapacidad.
7. Conocer los distintos tipos de adaptaciones curriculares que se pueden realizar en las aulas universitarias y abordarlas a través de casos prácticos.
8. Aprender cómo desarrollar el Diseño Universal en la práctica educativa.

9. Revisar y adaptar los proyectos docentes a las necesidades del alumnado con discapacidad.
10. Sensibilizar al profesorado para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad.

4.1.2.2. Contenidos del programa

Los contenidos del programa de formación se encuentran divididos en ocho módulos temáticos. Los tres primeros se consideran módulos introductorios, que tratan aspectos como el concepto de discapacidad, la situación del alumnado con discapacidad en la enseñanza superior y la normativa universitaria en materia de discapacidad. Cuatro módulos posteriores se dedican a los diferentes tipos de discapacidad, las necesidades que pueden tener los alumnos que las presentan y las respuestas que desde el profesorado se pueden ofrecer para atender a dichas necesidades. Finalmente, se concluye el programa con un módulo dedicado al Diseño Universal.

Módulo	Título	Duración prevista
Módulo 1	La discapacidad: Qué es, cómo explicarla y cómo abordarla en las aulas	4 horas
Módulo 2	Barreras y ayudas en la Universidad identificadas por estudiantes con discapacidad	3 horas
Módulo 3	Normativa universitaria en materia de discapacidad y servicios de atención al alumnado con discapacidad en la US	3 horas
Módulo 4	La discapacidad visual: qué es, necesidades y adaptaciones curriculares	8 horas

Módulo 5	La discapacidad auditiva: qué es, necesidades y adaptaciones curriculares	6 horas
Módulo 6	La discapacidad mental: qué es, necesidades y adaptaciones curriculares	6 horas
Módulo 7	La discapacidad física-orgánica: qué es, necesidades y adaptaciones curriculares	6 horas
Módulo 8	Diseño Universal de Aprendizaje: buenas prácticas de inclusión	6 horas

Tabla 12. Módulos del programa formativo y duración.

4.1.2.3. Duración del programa

Como se ha indicado, la modalidad en la que se basa el programa de formación es en la modalidad B-Learning. La duración total del programa es de 54 horas, siendo 12 de ellas presenciales y 42 online que se extienden a lo largo de cinco meses (enero- mayo de 2016). En cuanto a las sesiones presenciales, se realizan 3 sesiones de 4 horas cada una. Estas sesiones se organizan para tratar contenidos que requieran del contacto directo con los participantes, la realización de actividades didácticas y las visitas de estudiantes con discapacidad y profesorado experto en atención a este alumnado. A continuación, se presenta un calendario con las fechas en las que se desarrollan las sesiones presenciales y online.

Fechas previstas	Sesiones presenciales y online
Semana 11-15 enero	1ª Sesión presencial: jueves 14 enero 9.30-13.30

Semana 18-22 enero	Módulo 1: La discapacidad
Semana 25-29 enero	Módulo 1: La discapacidad
Semana 1-5 febrero	Módulo 2: Barreras y ayudas en la universidad
Semana 8-12 febrero	Módulo 3: Normativa universitaria
Semana 15-19 febrero	2º Sesión presencial: jueves 18 de febrero, 9.30-13.30
Semana 22-26 febrero	Módulo 4: Discapacidad visual
Semana 1-4 marzo	Módulo 4: Discapacidad visual
Semana 7-11 marzo	Módulo 4: Discapacidad visual
Semana 14-18 marzo	Módulo 5: Discapacidad auditiva
Semana 28-31 marzo	Módulo 5: Discapacidad auditiva
Semana 4-8 abril	Módulo 6: Discapacidad mental
Semana 18-22 abril	Módulo 6: Discapacidad mental
Semana 25-29 abril	Módulo 7: Discapacidad física-orgánica
Semana 2-6 mayo	Módulo 7: Discapacidad física-orgánica
Semana 9-13 mayo	Módulo 8: Diseño universal de aprendizaje
Semana 16-20 mayo	Módulo 8: Diseño universal de aprendizaje
Semana 23-27 mayo	3ª Sesión presencial⁵: jueves 26 de mayo, 9.30-13.30

Tabla 13. Calendario del programa formativo.

4.1.2.4. Estructura de los módulos de contenido

⁵ La fecha de la tercera sesión y de la recogida de datos de la evaluación final tuvieron que posponerse por coincidir con un día festivo.

Los ocho módulos que componen el programa siguen una misma estructura.

Los elementos que contiene cada uno de los módulos son los siguientes:

- a) **Objetivos:** se plantea cuáles son los objetivos de aprendizaje que se persiguen con el desarrollo del módulo.
- b) **Esquema del módulo:** se presenta un mapa conceptual con las principales ideas que se abordan en el módulo.
- c) **Para comenzar:** antes de iniciar el módulo, aparece una actividad que pretende conocer cuáles son las ideas previas de los y las participantes sobre el tema a trabajar.
- d) **Desarrollo de contenidos:** a través de distintos apartados se desarrollan las diferentes temáticas que componen el módulo.
- e) **Actividades:** a lo largo del módulo se presenta una serie de actividades con el fin de poder aplicar y llevar a la práctica lo que aborda en el contenido. En algunos casos, las actividades se comparten en el foro para comprobar los aprendizajes que se van adquiriendo y compartir con el resto de participantes los conocimientos, experiencias y reflexiones.
- f) **Para finalizar:** en esta parte del módulo se presenta un resumen de las ideas principales que han aparecido en el mismo.
- g) **Evaluación:** se incluye una actividad final de carácter individual, normalmente para aplicar alguna parte del contenido tratado, que sirve de evaluación de los aprendizajes adquiridos en cada módulo.
- h) **Para saber más:** se sugiere una serie de referencias bibliográficas básicas en cada módulo para poder profundizar.

- i) **Referencias bibliográficas:** aparecen las referencias de las obras consultadas para diseñar el módulo.
- j) **Glosario:** se recoge una lista de palabras clave del módulo, junto a sus definiciones.

Para reconocer más fácilmente cada uno de estos componentes, algunos de ellos van acompañados de un icono visual que los identifica:

Para comenzar



Actividad



Para finalizar



Evaluación



Para saber más



Audio



4.1.2.5. Modalidad: formación presencial y online

El programa de formación se desarrolla a través de una modalidad B-Learning, en la que se combina el aprendizaje virtual con varias sesiones presenciales.

- **Parte presencial**

El programa cuenta con tres sesiones presenciales de cuatro horas de duración cada una (12 horas en total), desarrolladas los días 14 de enero, 18 de febrero y 26 de mayo de 2016. En cada una de ellas se abordan contenidos

teóricos y prácticos, a través de diferentes actividades. Además, se realiza una labor de sensibilización, contando con la asistencia de estudiantes con discapacidad que compartirán sus experiencias con el profesorado participante, así como docentes experimentados en la atención a estudiantes con discapacidad.

- **Primera sesión:** Presentación del programa; voz de estudiantes con discapacidad.
- **Segunda sesión:** Seguimiento; sensibilización, voz de estudiantes con discapacidad.
- **Tercera sesión:** Sensibilización; voz de estudiante con discapacidad; cierre y clausura.
- **Parte online**

Con una duración de 42 horas y desarrollada a través de la plataforma BlackBoard de enseñanza virtual, la formación online se centra en el desarrollo de los contenidos de formación. Además, se pretende fomentar la participación y el aprendizaje cooperativo a través de la realización de actividades y su puesta en común en foros de debate. Mediante esta plataforma también son realizadas y evaluadas las actividades de evaluación que los docentes deben desarrollar de manera individual.

4.1.2.6. Formadores y tutores del programa

El programa de formación fue impartido por los miembros del equipo de investigación, quienes fueron los responsables del diseño de los diferentes módulos de contenidos.

Diferentes miembros del equipo se encargaron de impartir las sesiones presenciales, guiar las actividades y presentar a los estudiantes y docentes invitados.

Por otro lado, dos de los miembros del equipo (Rafael Carballo y Almudena Cotán) tomamos el rol de tutores del programa en su fase online. Así, nos encargamos de enviar avisos a los participantes en fechas clave (cierre y apertura de módulos, inicio de actividades de foro, fechas límite para el envío de las actividades de evaluación, fechas de sesiones presenciales), abrir los módulos de contenido en la plataforma de manera progresiva, responder a las consultas de los participantes a través de foros y correo electrónico, participar y mediar en los debates de foro y corregir las actividades de evaluación y devolver un feedback individual sobre ellas.

4.2. Fases de la investigación

En apartados anteriores hemos hecho referencia a las fases de investigación del presente estudio. Llegados al capítulo sobre la metodología de investigación, creemos necesario presentar con más detalle las fases seguidas en el proceso de investigación. Por tanto, nuestro estudio se desarrolló en dos fases diferenciadas: el desarrollo y evaluación del programa de formación; y la evaluación de la transferencia de los conocimientos y la práctica docente.

4.2.1. Fase 1 de la investigación: desarrollo y evaluación del programa

La primera fase de investigación consistió en el desarrollo y evaluación del programa de formación, acciones que se desarrollaron simultáneamente. En esta fase podemos diferenciar, a su vez, tres momentos de evaluación.

4.2.1.1. Evaluación inicial

El proceso de investigación se iniciaba con una evaluación inicial del punto de partida de los participantes, previamente al inicio de la formación, en el mes de

enero de 2016. A través de ésta, pretendíamos indagar acerca de los conocimientos con los que contaban los participantes en materia de educación inclusiva y atención a estudiantes con discapacidad. El objetivo fundamental era detectar necesidades de formación y, si así se requiriese, realizar cambios en los contenidos del programa para que se adecuara a dichas necesidades.

Además, nos interesaba también conocer las experiencias de los docentes con estudiantes con discapacidad, y sus intereses, motivaciones y expectativas en cuanto al programa.

4.2.1.2. Evaluación procesual

Una vez transcurridos los tres primeros módulos de contenidos, se llevó a cabo la evaluación procesual, concretamente en febrero de 2016. En este momento, los participantes ya habían asistido a una sesión presencial, trabajado contenidos, participado en los foros de debate y elaborado algunas actividades de evaluación. Es decir, conocían la dinámica del programa en sus dos modalidades: presencial y virtual.

Con la evaluación presencial pretendíamos conocer la opinión de los participantes sobre el funcionamiento del programa, identificando los aspectos favorables y detectando posibles mejoras. De este modo, pudimos realizar las modificaciones necesarias para responder a las peticiones de los docentes, siendo éstas aplicadas durante el desarrollo del programa.

4.2.1.3. Evaluación final

La evaluación final se realizó una vez habían concluido todos los módulos de formación, en el mes de mayo de 2016. Es aquí cuando el interés recae en conocer qué ha aprendido el profesorado durante el programa. Así, indagamos acerca de cuestiones como cuáles fueron los aprendizajes más relevantes para los participantes y si creían que eran aplicables al contexto real y cómo iban a

ponerlos en práctica. Además, en este momento los docentes eran capaces de interpretar el programa en su totalidad, ofreciendo su opinión sobre los contenidos, metodología, recursos de enseñanza, etc. Por otro lado, analizamos el impacto que la formación tuvo en los participantes, tanto a nivel profesional como personal. Y, finalmente, se pretendía, al igual que en la evaluación procesual, conocer los puntos fuertes y las áreas de mejora, esta vez del programa completo, con el fin de realizar modificaciones de cara a futuras ediciones del programa.

4.2.2. Fase 2 de la investigación: evaluación de la práctica docente y el Diseño Universal para la Instrucción

Una vez evaluado el desarrollo del programa en los tres momentos anteriormente descritos, continúa la segunda fase de investigación. Ésta tuvo lugar transcurridos 6 meses desde que el programa concluye. Esta fase se desarrolló entre los meses de septiembre de 2016 y febrero de 2017.

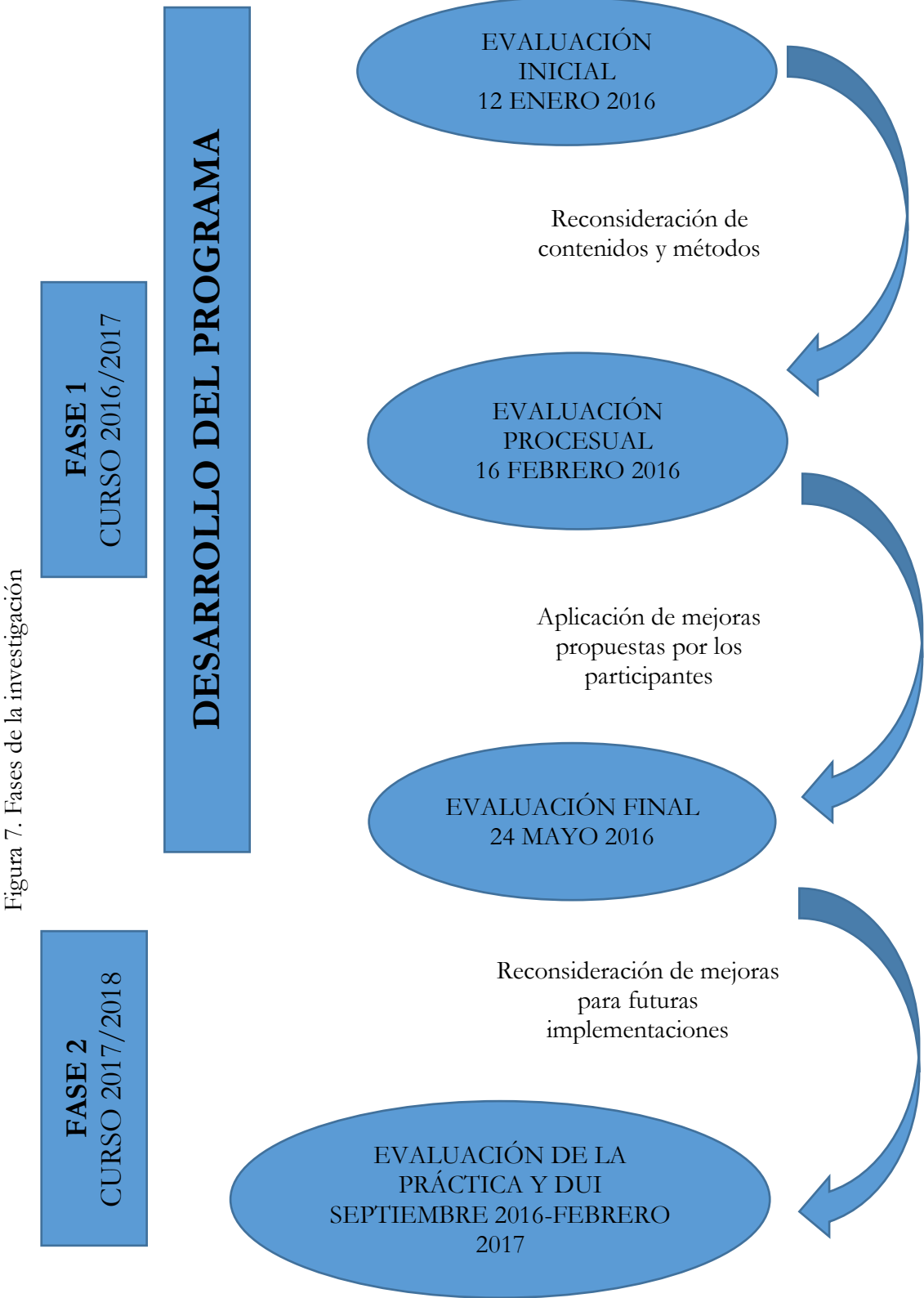
Se trataba de conocer el nivel de transferencia de los conocimientos adquiridos al contexto real. Para ello, se analizó cómo los docentes diseñaban y ponían en práctica proyectos docentes inclusivos, elaborados desde la óptica del DUI.

El programa de formación finalizaba con un módulo sobre Diseño Universal, práctica educativa que engloba todos los contenidos trabajados en el resto del programa. Así, el Diseño Universal era la concreción práctica de todo lo aprendido para dar respuesta a las necesidades e intereses de todos los estudiantes, con y sin discapacidad, puesto que se trata del diseño de programaciones que atiendan a las posibles necesidades de los estudiantes de manera proactiva.

Por tanto, esta fase se centraba en el análisis de los proyectos docentes de algunos de los participantes (ver apartado 4.3.) y del proceso de enseñanza, los

métodos y recursos empleados y la valoración de los propios estudiantes sobre el Diseño Universal y la actividad docente de sus profesores.

En la siguiente figura se muestra, a través de un esquema, el proceso de investigación siguiendo las dos fases mencionadas.



4.3. Muestra: sobre los participantes del estudio

La identificación de las fuentes de datos, de los participantes, surgía como la tercera fase crucial en un estudio de caso. A la hora de hablar de los participantes en la investigación, es necesario diferenciar entre los que participarán en unas fases y en otras. Por un lado, encontramos a los participantes en el programa de formación, siendo todos ellos docentes de la US. Estos participantes eran los protagonistas de la fase 1 de la investigación (evaluación inicial, procesual y final del programa). De otro lado, los participantes en la evaluación de la práctica docente y el DUI fueron dos de los docentes anteriormente citados y estudiantes universitarios matriculados en sus asignaturas en el curso posterior a la realización del programa. En este apartado se presentará de manera detallada todos los datos sobre el acceso a la muestra y sus características principales.

4.3.1. Acceso a los participantes

Como ya hemos comentado, es necesario, para una mejor comprensión del proceso de investigación, diferenciar entre las dos fases anteriormente descritas, dado que el proceso de contacto con los participantes fue diferente en ambas.

4.3.1.1. Acceso a los participantes de la Fase 1

Para la elección de los participantes en el programa de formación, se decidió recurrir a un muestreo basado en criterios (Patton, 1987). Con ello, asegurábamos que los participantes del estudio cumplieran una serie de características específicas. Concretamente, los criterios que se fijaron idealmente al diseñar la investigación para la elección de los participantes en el programa de formación fueron los siguientes:

1. Docentes universitarios que tuvieran, o hayan tenido, algún estudiante con discapacidad matriculado en una de sus asignaturas.
2. Docentes universitarios que tuvieran, tras la finalización del programa, algún estudiante con discapacidad matriculado en una de sus asignaturas, con el fin de realizar una evaluación de la práctica docente y la transferencia a partir de la recogida de información desde la perspectiva del propio alumno.
3. Representación de todos los campos de conocimiento: Enseñanzas Técnicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.
4. Profesorado de ambos sexos.
5. Diversidad con respecto a los años de experiencia de docencia del profesorado.
6. Compromiso de introducir cambios en las aulas.
7. Disponibilidad para participar.

Con estos criterios pretendíamos aumentar la riqueza de los datos recabados en el proceso de investigación, al contar con un profesorado heterogéneo, comprometido y con experiencias que aportar en el estudio. No obstante, como expondremos a más adelante, no todos los criterios pudieron verse cumplidos.

El contacto con los posibles interesados se llevó a cabo a través de la oferta pública de plazas para el programa de formación y la recepción directa de solicitudes de los propios docentes. Para ello, se procedió a publicar el programa en el mes de noviembre de 2015 en la página web del ICE. A través de ésta, las personas interesadas podían inscribirse. Ya en este momento se informaba al profesorado, en la misma oferta del programa, acerca de que la participación en la formación suponía también la participación en el proyecto de investigación en el que se enmarcaba el curso de formación. Por tanto, al

inscribirse en el programa daban su consentimiento para participar en las diferentes fases de recogida de datos.

Nota explicativa sobre la participación en el proyecto de investigación

Este curso de formación está vinculado a un proyecto de investigación “Caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad: diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado” (ref. EDU2013-46303-R). En este proyecto se pretende realizar una evaluación del desarrollo e impacto de la formación. Por ello la selección de los y las participantes de este curso será realizada atendiendo a unos criterios y no como viene siendo habitual por el orden de inscripción en la actividad.

Además, se realizó una tarea de difusión del programa en los diferentes centros y departamentos, con el fin de que la información llegase al máximo número de personas que pudieran estar interesadas. A continuación, se presenta una tabla con las fechas en las que tuvo lugar el proceso de publicidad del programa formativo hasta el final de la selección y la obtención de la muestra inicial.

Actividad	Oferta del programa	Recepción de solicitudes	Cierre del proceso de inscripción
Período	Diciembre, 2015	Diciembre, 2015- Enero, 2016	Enero, 2016

Tabla 14. Calendario de inscripción del programa.

En el momento de ofertar el programa se ofreció un total de 30 plazas. Al final de este proceso, se contaba con 21 docentes inscritos. Aunque, como se explica a continuación, el número de personas que conformaba la muestra fue variando a lo largo del proceso de investigación, fueron 21 profesores de distintas facultades de la US los que se interesaron en participar.

Las expectativas en cuanto al número de participantes, por tanto, no se vieron cumplidas. Esto dio lugar a que algunos de los criterios de selección de participantes establecidos al inicio no estuviesen presentes en algunos de los

participantes. Concretamente, fueron dos los criterios que no se cumplieron en todos los docentes, debido a la baja participación del profesorado:

Criterio 1. Docentes universitarios que tuvieran, o hayan tenido, algún estudiante con discapacidad matriculado en una de sus asignaturas.

Aunque, como veremos más adelante, la mayoría de los docentes inscritos contaba con alguna experiencia enseñando a estudiantes con discapacidad, algunos de ellos no tenían dicha experiencia.

Criterio 3. Representación de todos los campos de conocimiento: Enseñanzas Técnicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.

Se contaba con docentes de diversas áreas, pero ningún docente de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales estuvo interesado en participar en el programa.

Un tercer criterio tampoco se cumplió, no por la limitación del número reducido de solicitudes recibidas, sino porque no era posible conocer la información referente a las matriculaciones de los estudiantes con discapacidad. Por ello, no podíamos conocer si alguno de los docentes inscritos tendría algún estudiante con discapacidad en sus asignaturas durante el curso en el que se desarrollaba el programa o el posterior. Nos referimos, por tanto, al criterio 2.

Criterio 2. Docentes universitarios que tuvieran, tras la finalización del programa, algún estudiante con discapacidad matriculado en una de sus asignaturas, con el fin de realizar una evaluación de la práctica docente y la transferencia a partir de la recogida de información desde la perspectiva del propio alumno.

Una vez finalizado el proceso de inscripción, y de manera previa al inicio del programa, se estableció un primer contacto con los participantes por

medio de un correo electrónico en el que se daba la bienvenida y se presentaba el programa. Este es el correo con el que se acogía a los profesores inscritos:

Mensaje de bienvenida. Primer contacto con la muestra.

Estimado/a participante,

Desde el equipo de formación del curso “Caminando hacia la inclusión social y educativa en la Universidad” te queremos dar la bienvenida a esta acción formativa que comenzará el día 12 de enero a las 9:30 en el seminario 5.2 de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Pero, sobre todo, queremos agradecerte tu participación y tu compromiso, pues como podrás comprobar a medida que avance la formación, pretendemos que no se trate de un curso más. Es por esto que deseamos también que sea de gran provecho para todos y todas y gracias al mismo podamos avanzar de forma real y efectiva hacia una formación más inclusiva en nuestra Universidad.

En la plataforma de enseñanza virtual ya se encuentra disponible la presentación del curso, así como toda la información referente a la organización del mismo. En el apartado de “cursos” de tu espacio personal en la enseñanza virtual, ya debería aparecer el enlace a la acción formativa. No obstante, ante cualquier consulta o duda que te surja, no dudes en contactar con nosotros a través del correo electrónico proyectobuda@us.es.

Esperamos que esta experiencia sea realmente positiva, provechosa y, sobre todo, que disfrutes aprendiendo.

Gracias de nuevo y un afectuoso saludo,

Equipo BUDA.

El número total de asistentes que iniciaban el programa en la sesión de recogida de datos era de 14, con posteriores encuentros individuales con otros 3. Tras ese momento, se estableció un contacto con los otros 4 restantes que no asisten a la sesión, los cuales causan baja en el programa. En algunos casos, estos docentes nos hicieron saber de su falta de disponibilidad para participar en el proyecto, mientras que otros no indicaron motivo alguno. Por ello, en este primer momento (evaluación inicial) se contaba con un total de 17 participantes. Previamente a la segunda evaluación del programa (evaluación procesual) tuvo lugar otro abandono de uno de los participantes en el proceso formativo, por lo que la muestra con la que se contaba, la cual se mantendría hasta el final del proceso, la componía un total de 16 profesores. En la

siguiente tabla se muestra la secuencia en la que se da lugar a la muestra final a partir de la que existía inicialmente:

	Muestra Inicial	Muestra Ev. Inicial	Muestra Ev. Procesual	Muestra Ev. Final
Nº	21	17	16	16
Participantes				
Nº Bajas	4	1	0	
Motivos de baja	- Falta de tiempo -Desconocidos	- Falta de tiempo		

Tabla 15. Modificaciones de la muestra durante el proceso.

A pesar del abandono de uno de los participantes una vez había formado parte de la evaluación inicial, éste indicó que los datos que ofreció en esta evaluación podrían ser incluidos en el estudio si así lo deseábamos. Por ello, decidimos contar con la información de este docente para el análisis de la información de la evaluación inicial, ya que supondría una visión más amplia de las cuestiones trabajadas en este momento de la investigación.

4.3.1.2. Acceso a los participantes de la Fase 2

Una vez finalizado el desarrollo del programa de formación, y concluida la evaluación final, llegaba la hora de seleccionar a los docentes para participar en la evaluación de la actividad docente y el DUI. Teniendo en cuenta las limitaciones temporales y de recursos con las que contábamos, así como la variedad de técnicas e instrumentos a llevar a cabo en esta fase, finalmente se decidió seleccionar a tres de los docentes que recibieron la formación para esta segunda fase. Para la selección, se tuvo en cuenta el rendimiento, interés,

motivación, compromiso y aprendizajes adquiridos durante todo el transcurso del programa. Además, pretendíamos que los tres docentes perteneciesen a áreas de conocimiento diferentes, con el fin de observar diferencias significativas en función del tipo de materias que imparten.

Una vez realizada la propuesta a los docentes seleccionados, todos ellos aceptaron la invitación y agradecieron, además, la oportunidad de que su práctica docente pudiera ser evaluada.

Aun así, una vez comenzada la segunda fase de evaluación, uno de los docentes tuvo que abandonar el proceso debido a un problema inesperado que le impedía poder continuar participando. Por ello, y por no contar con tiempo para introducir un nuevo participante en esta fase, finalmente los docentes cuya docencia fue evaluada fueron dos.

Además de los docentes, otros participantes cobraban un especial protagonismo en la evaluación de la práctica docente: los estudiantes. Una vez iniciado el curso 2016/2017 y las asignaturas de estos profesores, se solicitó la participación del alumnado de manera presencial en las aulas, presentando el proyecto de investigación y pidiendo la colaboración de los estudiantes que estuviesen interesados. Tras esto, 13 estudiantes de ambas aulas (Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud) mostraron su interés en colaborar en la investigación, los cuales conformaban la muestra de la fase 2 de la investigación.

En relación a los estudiantes, se recurrió al consentimiento informado para confirmar su participación en la investigación e informar acerca de sus características, anonimidad de los resultados y datos personales y cómo la información sería tratada. Además, a través del informe de consentimiento informado nos comprometíamos a enviar una copia de los resultados a todos los participantes. A continuación, se presenta el informe que se proporcionó a los estudiantes.

Informe de consentimiento informado

(Solicitud de consentimiento según capítulo II del *REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal*).

Como investigador de la Universidad de Sevilla, me dirijo a usted con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que me encuentro realizando, así como para solicitar su colaboración y consentimiento informado en este estudio y su autorización para el análisis de los datos recogidos.

A continuación, se presentan las características principales de la investigación:

1. El estudio se centra en el desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado de la Universidad de Sevilla, con el fin de capacitarlo para atender correctamente a las necesidades del alumnado con discapacidad.
2. La opinión del alumnado acerca de la labor docente desarrollada por el profesorado es de vital importancia para la mejora de todos los procesos educativos. Por ello, el objetivo de contar con vuestra participación en la investigación es el de conocer vuestra visión del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula durante este primer cuatrimestre del curso escolar 2016-2017.
3. La intención es valorar el nivel de transferencia de los conocimientos que el docente adquirió tras realizar un programa de formación para atención al alumnado con discapacidad, “Caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad”, para lo que es fundamental contar con vuestra participación. No se trata de otra cosa que de compartir vuestros pensamientos acerca del diseño y desarrollo de la asignatura, el proyecto docente, los materiales, los contenidos, la metodología de enseñanza y evaluación, etc.
4. El objetivo fundamental de esta investigación, como debe ser el de cualquier otra, es lograr una mejora de la calidad de la educación, en este

caso de la educación inclusiva en la enseñanza superior.

5. La metodología será exclusivamente cualitativa, ya que se trata de conocer en profundidad vuestros pensamientos acerca de la actuación docente de la profesora. Los métodos e instrumentos empleados son los siguientes:
- Entrevista grupal semi-estructurada: con el grupo de estudiantes de misma asignatura y titulación.
 - Observación: en una sesión de clase de cada uno de los dos grupos.
 - Análisis de documentos: aunque estos datos no provienen directamente del grupo de alumnos que conforman la muestra de esta fase, el proyecto docente de la asignatura también será una vital fuente de datos para completar la información recabada por los dos métodos anteriores.
6. Toda la información que ofrezca se tratará de manera totalmente confidencial y anónima, y ningún dato revelará su identidad. Del mismo modo, podrá cancelar sus datos y estos serán destruidos si en algún momento del proceso decide abandonar la investigación.
7. Una vez finalizado el proceso, se le devolverá una copia de los resultados obtenidos, con el fin de que pueda valorarlos y expresar su opinión al investigador, quien estará abierto a posibles modificaciones o matizaciones.

Declaro estar informado y autorizo a Rafael Carballo Delgado a la recopilación y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este proyecto de investigación.

En a de de 20.....

Participante en la investigación

Investigador

Fdo.....

Fdo.....

DNI nº.....

DNI nº.....

4.3.2. Perfil de la muestra

Del mismo modo en que hemos realizado la diferenciación entre ambas fases de la investigación para describir el acceso a la muestra, seguimos la misma estructura para presentar el perfil de los participantes.

4.3.2.1. Perfil de los participantes de la Fase 1

Como se ha indicado, el programa formativo se dirigía a profesores de cualquier área de conocimiento, facultad y escuela de la US. Por ello, la muestra con la que contábamos estaba compuesta por profesores de diferentes disciplinas, lo que sin duda enriqueció en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje del programa y los resultados obtenidos. En cuanto a las áreas a las que pertenecían estos participantes, del total de 17 docentes que iniciaron el proceso de investigación, 7 pertenecían al área de Ciencias de la Educación, 4 a las Ciencias Sociales, 3 eran de Ciencias de la Salud y otros 3 de Humanidades. En la tabla 16 se muestra la información referente al área de conocimiento, facultad a la que pertenecían y tiempo de experiencia como docentes universitarios.

Participante	Sexo	Área de Conocimiento	Centro de Trabajo	Experiencia
P1 ⁶	M ⁷	CC. Educación	Facultad de CC. Educación	2 años
P2	M	CC. Educación	Facultad de CC. Educación	19 años
P3	M	CC. Educación	Facultad de CC. Educación	17 años
P4	M	CC. Educación	Facultad de CC.	6 años

⁶ Para salvaguardar la confidencialidad de los datos y la identidad de los participantes, a cada uno de ellos se le ha asignado un código alternativo. Este nombre está formado por la letra “P” de Profesor seguida de un número que lo identifica.

⁷ En la identificación del sexo de los participantes, la letra “M” equivale a Mujer, mientras que la letra “H” equivale a Hombre.

			Educación	
P5	M	CC. Educación	Facultad de CC. Educación	6 años
P6	M	CC. Educación	Facultad de CC. Educación	5 años
P7	M	CC. Educación	Facultad de CC. Educación	Menos de un año
P8	H	CC. Sociales	Facultad de CC. Económicas y Empresariales	8 años
P9	M	CC. de la Salud	Facultad de Farmacia	15 años
P10	H	CC. Sociales	Escuela Universitaria de Osuna (Psicología)	3 años
P11	M	CC. Sociales	Facultad de Psicología	5 años
P12	H	CC. Sociales	Facultad de Psicología	35 años
P13	M	CC. de la Salud	Facultad de Enfermería, fisioterapia y podología	3 años
P14	H	Humanidades	Facultad de Bellas Artes	Menos de un año
P15	H	Humanidades	Facultad de Geografía e Historia	2 años
P16	M	Humanidades	Facultad de Filología	5 años
P17	M	CC. de la Salud	Facultad de Farmacia	17 años

Tabla 16. Perfil de los participantes del estudio.

Como se puede observar, existía una gran diversidad en relación a los campos de conocimiento en los que trabajaba cada participante, así como en

las edades⁸. En relación al sexo, indicar que el 70,58% (12 participantes) de la muestra eran mujeres, mientras que el 29,41% (5 participantes) restante estaba formado por hombres. Otro aspecto a destacar es el de la experiencia previa con alumnado con discapacidad en el aula. Mientras 12 de los participantes (70,58%) afirmaban haber tenido al menos un alumno con discapacidad en su clase en algún momento de su carrera, los otros 5 (29,41%) no habían vivido tal experiencia.

A la luz de toda esta información, es reconocible el hecho de que se trataba de una muestra heterogénea en la que cada participante presentaba una experiencia y un perfil profesional muy diferente.

4.3.2.2. Perfil de los participantes de la Fase 2

En relación a los participantes de la segunda fase de investigación, finalmente dos de los profesores anteriormente citados fueron los protagonistas, cuya actividad docente fue evaluada. Concretamente, los docentes P3 y P13, pertenecientes a las áreas de Ciencias Sociales (Educación) y Ciencias de la Salud (Fisioterapia) respectivamente.

En cuanto al alumnado participante, del grupo del profesor P3, fueron 5 los voluntarios que decidieron colaborar en el estudio, siendo 8 los que participaron en el grupo de P13.

Docente	Área de Conocimiento	Estudiante	Sexo	Titulación y curso	Asignatura
P3	CC. Sociales	A1P3	M	Grado en Pedagogía,	Formación para el desarrollo de contenidos en
		A2P3	M		
		A3P3	M		
		A4P3	M		

⁸ En ningún momento del estudio se preguntó por la edad de los participantes, ya que no se consideraba una variable relevante en sí misma. Esta información puede venir dada, en su lugar, por los años de experiencia docente.

		A5P3	M	tercer curso	deporte, artes visuales y musicales
P13	CC. de la Salud	A1P13	M	Grado en Fisioterapia, cuarto curso	Fisioterapia neurológica y psicomotriz
		A2P13	M		
		A3P13	H		
		A4P13	M		
		A5P13	H		
		A6P13	M		
		A7P13	M		
		A8P13	H		

Tabla 17. Participantes en la fase de evaluación de impacto.

Como se puede ver en la tabla 11, los 5 participantes del primer grupo eran mujeres, mientras que en el otro grupo contábamos con 5 mujeres y 3 hombres. Los alumnos del grupo P3, del Grado en Pedagogía, cursaban la asignatura “Formación para el desarrollo de contenidos en deporte, artes visuales y musicales”, perteneciente al tercer curso del grado. Los estudiantes del grupo P13, por su parte, estudiaban en el Grado de Fisioterapia, y concretamente la asignatura “Fisioterapia neurológica y psicomotriz”, del cuarto curso.

En el siguiente apartado se explicará con más detalle quiénes y cómo colaboró cada uno de los participantes en las diferentes fases del estudio, atendiendo a los momentos y procedimientos de evaluación y a los instrumentos de recogida de datos.

4.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Una vez presentadas las características de la muestra de nuestra investigación, pasamos a exponer la información referente al proceso de recogida de datos.

Otro de los momentos clave en la investigación es la elección y diseño de los instrumentos de recogida de datos, que no es otra cosa que preparar *la mochila para el camino*.

Como se ha indicado en apartados anteriores, la metodología que sustenta nuestro trabajo es la del estudio de caso, en la que todas estas técnicas presentan un carácter cualitativo en su totalidad. Para la obtención de los datos se emplearon diferentes técnicas e instrumentos: cuestionario escrito abierto, entrevista semiestructurada grupal, entrevista semiestructurada individual, observación y análisis de documentos.

La intención con la elección de esta variedad de herramientas no era otra que la de dotar de validez a nuestro estudio a través de la triangulación de instrumentos.

La triangulación es una técnica que se emplea para dotar de una mayor validez y cientificidad al estudio, entendiendo por validez que las conclusiones alcanzadas representan fielmente las experiencias humanas investigadas y que ocurren dentro del caso. La triangulación puede ser de fuentes de datos, de investigadores, de teorías o de métodos (Patton, 1987).

Los tipos de triangulación que empleamos en nuestro estudio para asegurar la validez de la investigación fueron dos: la triangulación de fuentes de datos y la triangulación metodológica.

La triangulación de fuentes de datos hace referencia al hecho de que el caso observado sigue siendo el mismo en diferentes momentos y espacios, o cuando las personas interactúan de diferentes maneras. Por su parte, la triangulación metodológica se refiere al uso de variedad de instrumentos de recogida de datos, como observaciones y entrevistas, para tomar información de la misma realidad, dando lugar a una complementariedad de datos (Stake, 1998). Como veremos a continuación, las fuentes de datos fueron variadas (profesorado, alumnado, documentos), mientras que existía también una

variedad de técnicas e instrumentos de recogida de datos (entrevistas, cuestionarios, observación, análisis de documentos).

Por otro lado, no podemos olvidar que nuestro caso era la evaluación de un programa. Por tanto, para dotar de calidad a nuestra evaluación, en el diseño de los instrumentos se tuvieron en cuenta los *estándares de calidad de las evaluaciones*, cuyo establecimiento se inició por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* en 1975. Estos estándares suponen una guía para evaluar programas de educación y formación, ayudando en el diseño de las evaluaciones (Pérez Juste, 2006). Estos estándares se encuentran clasificados en cuatro grandes criterios, como exponemos a continuación.

Criterios	Estándares
Utilidad	Descripción de la audiencia
	Credibilidad del evaluador
	Alcance y selección de la información
	Interpretación
	Claridad del informe
	Difusión y oportunidad del informe
	Impacto de la evaluación
Viabilidad	Procedimientos prácticos
	Viabilidad política
	Eficacia en los costes (Coste-efectividad)
Honradez	Orientación al servicio
	Acuerdos formales
	Respeto a los derechos humanos
	Relaciones humanas
	Informes claros y completos
	Derecho a saber
	Conflicto de intereses
	Responsabilidad fiscal

Precisión	Documentación del programa
	Análisis del contexto
	Descripción de intenciones y procedimientos
	Fuentes de información
	Información válida
	Información fiable
	Información sistemática
	Análisis de la información cualitativa (en nuestro caso no procede el estándar de análisis cuantitativo)
	Objetividad del informe
	Metaevaluación

Tabla 18. Criterios y estándares de calidad de la evaluación de programas.

Elaborado a partir de Pérez Juste (2006, p. 138-153).

Así como en el diseño de los instrumentos y sus correspondientes preguntas y objetivos, todos estos estándares de evaluación han sido tenidos en cuenta para asegurar la calidad de la evaluación en distintas fases: en el diseño de la investigación, en la selección y negociación con los participantes, en el análisis de los datos y en la elaboración y difusión del informe de resultados.

Los momentos de aplicación de los instrumentos, como ya hemos expuesto en anteriores apartados, fueron cuatro: evaluación inicial, evaluación procesual, evaluación final y evaluación de la práctica docente y DUI. En la primera fase de la investigación se utilizó el cuestionario con preguntas abiertas, la entrevista grupal o individual y la observación, mientras que en la segunda fase se empleó, además de la entrevista grupal y la observación, el análisis de documentos.

Respecto a la entrevista individual en la evaluación del programa, ésta solo se llevó a cabo en aquellos casos en los que un participante no pudo asistir a

una sesión de evaluación y no participó en la entrevista grupal, por lo que el encuentro tuvo lugar con posterioridad y de manera individual.

En la siguiente tabla se expone detalladamente la información sobre las fases del proceso de recogida de datos, las técnicas e instrumentos empleados, los participantes que intervenían en cada uno de ellos y las fechas en las que tuvieron lugar las acciones de obtención de información.

Fase del proceso	Técnica/ Instrumento	Participantes	Fecha
Fase 1 Evaluación inicial	Cuestionario inicial	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17	12 Enero 2016
	Entrevista grupal inicial	P1, P2, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16	12 Enero 2016
	Entrevista individual inicial	P6, P7, P17	2 y 3 Febrero 2016
	Observación	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16	12, 14 Enero 2016
Fase 1 Evaluación procesual	Cuestionario de proceso	P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P17	16 Febrero 2016
	Entrevista grupal de proceso	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10,	16 Febrero 2016

		P11, P12, P13, P14, P15 P16, P17	
	Observación	P1, P2, P4, P5, P8, P9, P10, P13, P14, P15, P16, P17	16, 18 Febrero 2016
Fase 1 Evaluación final	Cuestionario final	P1, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P16, P17	30 Mayo 2016
	Entrevista grupal final	P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13	31 Mayo 2016
	Entrevista individual final	P1, P5, P15, P16, P17	07, 10, 14, 15 Junio 2016
	Observación	P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13	31 Mayo y 2 Junio 2016
Fase 2 Evaluación de la práctica docente y el DUI	Entrevista grupal DUI	Grupo P3: A1P3, A2P3, A3P3, A4P3, A5P3	22 Diciembre 2017
		Grupo P13: A1P13, A2P13, A3P13, A4P13, A5P13, A6P13, A7P13, A8P13	8 Febrero 2017
	Observación	Grupo P3: 32 alumnos	06 Octubre 2016
		Grupo P13: 13 alumnos	10 Octubre 2016

	Análisis de documentos	Proyecto docente P3 Proyecto docente P13	Octubre 2016 – Febrero 2017
--	------------------------	---	--------------------------------

Tabla 19. Proceso y fases de recogida de datos.

Todos estos instrumentos para la recogida de datos fueron elaborados en colaboración con el equipo de investigación. En los siguientes apartados se expondrán de forma detallada los instrumentos de recogida de datos empleados en la investigación y los objetivos que se perseguían con cada uno de ellos.

4.4.1. Instrumentos de la Fase 1 de la investigación

Los instrumentos para la recogida de datos de la primera fase de investigación fueron tres: el cuestionario escrito, la entrevista grupal e individual y la observación. Recordemos que la fase 1 estaba conformada por tres momentos de evaluación: inicial, procesual y final. Por tanto, los instrumentos fueron diseñados específicamente para cada uno de estos momentos.

4.4.1.1. Cuestionario escrito abierto

El cuestionario es un instrumento de uso universal en la investigación en Ciencias Sociales, que, como indica Martín Izard (2010), “consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión que se desea investigar y cuyas respuestas han de plasmarse por escrito” (p. 148). El mismo autor indica que, a menudo, es difícil diferenciar entre el cuestionario y la entrevista estructurada, y establece que la diferencia reside en la relación personal y el cara a cara producido en la entrevista, que está ausente en el cuestionario.

Los tres cuestionarios estaban diseñados para ser cumplimentado de forma individual y escrita, con preguntas abiertas en las que el encuestado era libre de plasmar todas las ideas que considerara oportunas. El cuestionario estaba diseñado para evaluar el punto de partida de los participantes, el desarrollo del programa y los resultados finales obtenidos a partir del proceso de formación. En los tres casos, el tiempo dedicado a cumplimentar el cuestionario fue de unos 15 minutos.

A continuación, se exponen los momentos de aplicación de los cuestionarios, así como sus características y objetivos.

4.4.1.1.1. Cuestionario inicial

El momento de aplicación de este cuestionario fue en la evaluación inicial, esto es, en el primer contacto directo con los participantes de la investigación. La intención no era otra que la de conocer los conceptos e ideas sobre la temática del programa de las que parten los alumnos, atendiendo a la posibilidad de reestructurar, modificar, eliminar o agregar algún contenido del programa en base a la luz arrojada por este instrumento. Por tanto, los objetivos de este cuestionario eran los siguientes:

1. Evaluar el punto de partida de las personas participantes en un programa de formación en B-Learning dirigido a profesorado universitario para mejorar la inclusión y la experiencia en la universidad del alumnado con discapacidad.
2. Conocer las concepciones y experiencias previas en relación al alumnado con discapacidad de los y las participantes en la formación.

A continuación, se presenta el cuestionario inicial a cumplimentar de forma individual por los participantes:

Cuestionario Escrito Inicial

INFORMACIÓN GENERAL

Facultad:

Departamento:

Años de experiencia en la universidad:

EXPERIENCIA CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Experiencia con alumnado con discapacidad: SÍ NO

En caso de que haya tenido alumnado con discapacidad:

Indique el tipo de discapacidad

Describe su experiencia con este alumnado

¿Puede señalar las adaptaciones que tuvo que realizar para responder a las necesidades de este alumnado?

¿Se ha encontrado con alguna dificultad por tener alumnado con discapacidad en clase? En caso afirmativo, explique su experiencia al respecto.

¿Cómo hizo frente a las necesidades de este alumnado? Describe los recursos utilizados, las personas a las que acudiste a pedir ayuda y cómo fue de la dinámica en todo el proceso de ejecución.

FORMACIÓN

¿Ha recibido previamente formación en temas relacionados con la discapacidad?

¿Dónde? ¿Cuándo?

¿En qué ha consistido esa formación?

¿Ha recibido otra formación, por ejemplo, sobre metodología docente, que considere podría ayudar a planificar la docencia para mejorar la respuesta al alumnado con discapacidad? En caso afirmativo, ¿podría describirla?

CONOCIMIENTOS PREVIOS

¿Qué entiende por discapacidad?

¿Qué entiende por educación inclusiva?

¿Cuáles son las principales barreras que cree puede encontrarse el alumnado con discapacidad en la universidad?

¿Cuáles son las principales ayudas que considera puede encontrarse el alumnado con discapacidad en la universidad?

¿Qué es lo que conoce de la normativa universitaria en materia de discapacidad?

¿Qué servicios conoce que pone a disposición la universidad de Sevilla para ayudar al alumnado con discapacidad?

¿Qué es la discapacidad visual? ¿Cuáles crees que las principales necesidades del alumnado con discapacidad visual? ¿Cuáles son las adaptaciones que cree puede realizar al alumnado con discapacidad visual?

¿Qué es la discapacidad auditiva? ¿Cuáles crees que las principales necesidades del alumnado con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las adaptaciones que cree puede realizar al alumnado con discapacidad auditiva?

¿Qué es la discapacidad mental? ¿Cuáles crees que las principales necesidades del

alumnado con discapacidad mental? ¿Cuáles son las adaptaciones que cree puede realizar al alumnado con discapacidad mental?

¿Qué es la discapacidad física-orgánica? ¿Cuáles crees que las principales necesidades del alumnado con discapacidad física-orgánica? ¿Cuáles son las adaptaciones que cree puede realizar al alumnado con discapacidad física-orgánica?

¿Qué entiende por diseño universal de aprendizaje? ¿Tiene alguna experiencia al respecto? ¿Podría valorarla?

¿Desea añadir algo relacionado con la temática tratada y que no se haya preguntado?

4.4.1.1.2. Cuestionario de proceso

El cuestionario de proceso se aplicó en la evaluación procesual, cuando el programa ya estaba en marcha y queríamos averiguar sobre el funcionamiento de éste. Concretamente, esta evaluación tuvo lugar una vez se habían finalizado los tres primeros módulos del programa de formación. Los objetivos que se perseguían con este instrumento eran los siguientes:

1. Evaluar el desarrollo de un programa de formación en B-Learning dirigido a profesorado universitario para mejorar la inclusión y la experiencia en la universidad del alumnado con discapacidad.
2. Conocer si se están alcanzando los objetivos propuestos con la formación.
3. Detectar puntos fuertes y débiles del programa para tomar decisiones que permitan mejorar su implementación.

Este es el cuestionario de proceso diseñado para evaluar el desarrollo del programa:

Cuestionario Escrito de Proceso

INFORMACIÓN GENERAL

Facultad:

Departamento:

Años de experiencia en la universidad:

VALORACIÓN

¿Cómo valora la implementación del curso?

PROGRAMA DE FORMACIÓN

¿Cuáles cree que son los aspectos positivos de este programa de formación? ¿Por qué?

¿Qué aspectos de ese programa de formación considera que se podrían mejorar? ¿Por qué?

¿Qué está aprendiendo con esta formación? ¿Por qué?

¿Qué es lo que más le está gustando del programa de formación? ¿Y lo que menos? ¿Por qué?

¿Considera que esta formación está siendo útil para poder responder de forma práctica a las necesidades de estudiantes con discapacidad? ¿Por qué?

¿Se están cumpliendo las expectativas que tenía con este curso? ¿Por qué?

¿Desea añadir algo relacionado con la temática tratada y que no se haya preguntado?

4.4.1.1.3. Cuestionario final

El último cuestionario que se le aplicó a la muestra se cumplimentó previamente a la última sesión presencial, la cual cerraba el proceso formativo y se consideraba como punto de evaluación final y cierre de la fase 1 de la investigación. Al obtener las opiniones de los participantes en las dos primeras evaluaciones, y valorar el tiempo que supone la cumplimentación de los cuestionarios, este último se envió por correo electrónico, con el fin de que los docentes pudiesen realizarlo con tranquilidad en el momento que decidieran y dedicar todo el tiempo de reunión a la entrevista. Los objetivos a alcanzar con este cuestionario eran tres:

1. Evaluar los resultados de un programa de formación en B-Learning dirigido a profesorado universitario para mejorar la inclusión y la experiencia universitaria del alumnado con discapacidad.
2. Conocer qué ha aprendido el profesorado durante el desarrollo del programa.

3. Detectar puntos fuertes y débiles del programa para tomar decisiones que permita su mejora en futuras ediciones.
4. Comprobar la eficacia del programa y conocer el impacto que éste ha tenido en los participantes.

A continuación se presenta el diseño del cuestionario final:

Cuestionario Escrito Final
INFORMACIÓN GENERAL Facultad: Departamento: Años de experiencia en la universidad:
VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN Valoración general del curso de formación ¿Se han cumplido las expectativas que tenía respecto a este curso? ¿Por qué? ¿Cuáles son los puntos fuertes de la formación en la que ha participado? ¿Cuáles son los aspectos de la formación que se deberían mejorar? ¿Qué es lo que más le ha gustado de esta formación? ¿Por qué? ¿Qué es lo que menos le ha gustado de esta formación? ¿Por qué? ¿Considera que esta formación ha sido útil para poder responder de forma práctica a las necesidades de estudiantes con discapacidad? ¿Por qué? ¿Qué aprendizajes considera más significativos y aplicables? ¿Qué aprendizajes considera menos significativos y aplicables? ¿Existe alguna información que considere relevante y no se haya trabajado de forma suficiente en la formación? ¿Podría indicar cuál? ¿Existe algún tema que considere relevante y no se haya incluido en el programa de formación? ¿Podría indicar cuál?
CONOCIMIENTOS ¿Qué entiende por discapacidad? ¿Qué entiende por educación inclusiva? ¿Cuáles son las principales barreras que cree puede encontrarse el alumnado con discapacidad en la universidad? ¿Cuáles son las principales ayudas que considera puede encontrarse el alumnado con discapacidad en la universidad? ¿Qué es lo que conoce de la normativa universitaria en materia de discapacidad? ¿Qué servicios conoce que pone a disposición la universidad de Sevilla para ayudar al alumnado con discapacidad? ¿Qué es la discapacidad visual? ¿Cuáles crees que las principales necesidades del alumnado con discapacidad visual? ¿Cuáles son las adaptaciones que cree puede

realizar al alumnado con discapacidad visual?
¿Qué es la discapacidad auditiva? ¿Cuáles crees que las principales necesidades del alumnado con discapacidad auditiva? ¿Cuáles son las adaptaciones que cree puede realizar al alumnado con discapacidad auditiva?
¿Qué es la discapacidad mental? ¿Cuáles crees que las principales necesidades del alumnado con discapacidad mental? ¿Cuáles son las adaptaciones que cree puede realizar al alumnado con discapacidad mental?
¿Qué es la discapacidad física-orgánica? ¿Cuáles crees que las principales necesidades del alumnado con discapacidad física-orgánica? ¿Cuáles son las adaptaciones que cree puede realizar al alumnado con discapacidad física-orgánica?
¿Qué entiende por diseño universal de aprendizaje? ¿Tiene alguna experiencia al respecto? ¿Podría valorarla?
¿Desea añadir algo relacionado con la temática tratada y que no se haya preguntado?

4.4.1.2. Entrevista grupal e individual

Podemos definir la entrevista como un encuentro en el que existe una interacción entre personas (entrevistador y entrevistado/s) con el fin de obtener información cercana a los hechos a partir de una escucha activa y comprensión de la información (Moriña, 2003). Un factor fundamental es el de la empatía en la entrevista, como indica Ballester (2001):

A diferencia de lo que ocurre en la metodología experimental, la entrevista depende de una relación empática entre el entrevistador y el entrevistado o “informante”. La empatía es un elemento consustancial a la comunicación humana, con el que hay que contar para evitar sus riesgos y aprovechar sus ventajas. En la medida en que una persona es capaz de conectar con los puntos de vista, actitudes y sentimientos de otra con objeto de conocerlos y comprenderlos, poniéndose en su lugar, puede hablarse de un proceso de empatía (p. 235).

No pretendemos extendernos en el concepto y tipología de la entrevista de investigación, pero sí consideramos pertinente, al menos, presentar algunas características y los tipos de entrevistas que podemos encontrar.

La entrevista puede ser estructurada, semiestructurada o abierta y, en función del número de personas entrevistadas, individual o grupal. En nuestro caso, las entrevistas a emplear en nuestra investigación se diseñaron para ser aplicadas de manera grupal en los diferentes momentos de recogida de datos. Aun así, éramos conocedores desde el inicio de la posibilidad de que alguno de los participantes se ausentara en alguna de las sesiones. Por ello, en estos casos, la entrevista se llevaba a cabo de manera individual con cada participante que no hubiera asistido.

En función de la flexibilidad en el diseño de las entrevistas, encontramos los diferentes tipos mencionados más arriba. Las entrevistas estructuradas se caracterizan por presentar un carácter más rígido, donde existe una serie de preguntas cerradas y no se da lugar a la improvisación por parte del entrevistador.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, las preguntas preestablecidas sirven de base para que el investigador guíe la conversación. De este modo, se da la posibilidad de profundizar en aquellos temas que se consideren relevantes durante la entrevista, incluso en nuevos aspectos que surgen en la conversación y no se habían contemplado en el inicio. El entrevistador es el responsable de organizar y modificar el orden de los bloques de preguntas durante la propia entrevista.

En las entrevistas abiertas, o poco estructuradas, se hace uso de la espontaneidad en la conversación, ya que el entrevistador no lleva ningún guión de preguntas establecidas con anterioridad, pretendiendo que los temas de la entrevista surjan a través de la propia conversación.

En nuestro estudio optamos por las entrevistas semiestructuradas, ya que se pretendía atender a una serie de bloques de evaluación incluidos en las diferentes cuestiones, pero siempre estando abiertos a los temas transversales que pudieran surgir y que no hubieran sido considerados en el diseño de los

instrumentos. Estas entrevistas fueron diseñadas para realizarlas con grupos de 4-8 personas, por lo que en cada sesión se dividía a los participantes en diferentes grupos. En relación a este aspecto, no se siguió ningún criterio para el agrupamiento de los participantes, dado que no se contaba con representatividad de todos los campos de conocimiento, y el número de docentes de cada uno de ellos no era equitativo. Además, nuestra intención no era la de realizar un análisis comparativo de resultados en función de este criterio.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis. La duración de las entrevistas giró en torno a una hora, siendo algunos casos de entrevista individual de menor duración.

A continuación, se presentan los detalles y objetivos de las tres entrevistas.

4.4.1.2.1. Entrevista inicial

La entrevista inicial, junto con el cuestionario inicial, se aplicó en la evaluación inicial, con el fin de profundizar en la información solicitada en dicho cuestionario y ampliar aspectos como las motivaciones y expectativas que los docentes presentaban frente al programa de formación. Las entrevistas tuvieron lugar en tres salas en las que un miembro del equipo de investigación realizaba las preguntas y guiaba la conversación en cada grupo. Tras esta primera aplicación, se realizaron con posterioridad entrevistas individuales a tres de los participantes que no asistieron a la sesión.

Los objetivos que se pretendían alcanzar con este instrumento eran compartidos con el cuestionario inicial:

1. Evaluar el punto de partida en el desarrollo de un programa de formación en B-Learning dirigido a profesorado universitario para mejorar la inclusión y la experiencia en la universidad del alumnado con discapacidad.

2. Conocer las concepciones y experiencias previas en relación al alumnado con discapacidad de los y las participantes en la formación

A continuación, se presenta el guion de preguntas de la entrevista inicial:

Guion Entrevista Inicial

EXPERIENCIA CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Describa su experiencia con el alumnado con discapacidad

¿Se ha encontrado con alguna dificultad al tener alumnado con discapacidad en clase? Explique su experiencia al respecto.

¿Cómo hizo frente a las necesidades de este alumnado? Describe los recursos utilizados, las personas a las que acudiste a pedir ayuda y cómo fue de la dinámica en todo el proceso de ejecución.

PROGRAMA DE FORMACIÓN

¿Por qué está interesado en realizar este curso?

¿Cree que es necesario que el profesorado reciba formación en discapacidad? ¿Por qué?

¿Qué formación considera imprescindible con relación a la atención del alumnado con discapacidad?

¿Cuáles son sus expectativas con este curso? ¿Qué espera aprender?

¿Cuáles son sus conocimientos previos en materia de discapacidad? ¿Qué conoce ya?

¿Cuáles son sus necesidades actuales en relación a la atención al alumnado con discapacidad?

¿Qué posibles beneficios cree que puede tener la formación que reciba? ¿En qué ámbitos o en quiénes cree que puede repercutir?

¿Qué quiere añadir que no se te haya preguntado y que considere importante relacionado con la formación en materia de discapacidad?

4.4.1.2.2. Entrevista de proceso

En la evaluación procesual, junto con el cuestionario de proceso, se realizó la entrevista de proceso para profundizar en los aspectos relevantes sobre el funcionamiento del programa.

Como en el caso anterior, los objetivos de la entrevista son los mismos perseguidos por el cuestionario de proceso:

1. Evaluar el desarrollo de un programa de formación en B-Learning dirigido a profesorado universitario para mejorar la inclusión y la experiencia en la universidad del alumnado con discapacidad.
2. Conocer si se están alcanzando los objetivos propuestos con la formación
3. Detectar puntos fuertes y débiles del programa para tomar decisiones que permitan mejorar su implementación.

El guion de la entrevista de proceso se presenta en las siguientes líneas:

Guion Entrevista de Proceso

MODALIDAD DE FORMACIÓN

¿Cuáles considera que son los aspectos positivos del desarrollo del programa en la modalidad virtual? ¿Qué podemos hacer para mejorar la formación virtual?

¿Cuáles son los aspectos positivos de las sesiones presenciales? ¿Qué podemos hacer para mejorar la formación presencial?

COMPONENTES DEL PROGRAMA

¿Cómo valora los contenidos de los módulos abordados?

¿Los contenidos de cada módulo que han sido abordados hasta el momento han sido suficientes? ¿Añadiría o eliminaría alguna información? ¿Cuál?

¿Cuál es el módulo que más le ha gustado? ¿Por qué?

¿Cuál es el módulo que menos le ha gustado? ¿Por qué?

¿Considera que la distribución de contenido teórico y práctico es adecuada? ¿Por qué?

¿Considera que la metodología con la que se está desarrollando el programa es la más adecuada para abordar los contenidos previstos? ¿Por qué? ¿Considera que puede haber una metodología más adecuada que la utilizada en este curso?

¿Cree que las actividades propuestas en los distintos módulos propician la participación, reflexión y un mejor aprendizaje de los contenidos abordados? ¿Por qué?

¿Las actividades de evaluación ayudan a lograr un mejor aprendizaje? ¿Permiten expresar y reflexionar sobre lo aprendido? ¿Por qué?

¿Cree que el tiempo asignado para el trabajo de cada módulo hasta ahora ha sido el adecuado? ¿Por qué?

¿Qué elementos del programa podríamos revisar para mejorar su implementación?

FORMACIÓN ONLINE

¿Cómo valora el funcionamiento de la plataforma virtual utilizada en el curso?

¿El desarrollo de las actividades en los foros ha permitido que aprenda de las reflexiones de otros compañeros? ¿Por qué?

¿Las actividades son evaluadas en los tiempos recomendados y ofrecen un feedback positivo, amigable y motivador? Propuestas de mejora

¿Cómo valora la orientación y asesoramiento recibido por parte de los tutores en la formación online? ¿Cómo se podría mejorar la tutorización?

PROPUESTAS DE MEJORA

¿En líneas generales qué le gustaría cambiar del programa de formación y su implementación de aquí a final del curso?

¿Quiere añadir alguna cuestión que no haya sido abordada en esta entrevista?

4.4.1.2.3. Entrevista final

El cuestionario final y la entrevista final se realizaron en el momento de la evaluación final. La intención de conocer los aprendizajes, resultados e impacto del programa era compartida en ambos instrumentos, como muestran los objetivos de investigación:

1. Evaluar los resultados de un programa de formación en B-Learning dirigido a profesorado universitario para mejorar la inclusión y la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad.
2. Conocer qué ha aprendido el profesorado durante el desarrollo del programa.
3. Detectar puntos fuertes y débiles del programa para tomar decisiones que permita su mejora en futuras ediciones.
4. Comprobar la eficacia del programa y conocer el impacto que éste ha tenido en los participantes.

Este es el guion de la entrevista final:

Guion Entrevista final

MODALIDAD DE FORMACIÓN

¿Cuáles cree que han sido las ventajas de desarrollar el curso a través de una modalidad B-Learning? ¿Y los inconvenientes?

¿Hubiera preferido que el programa de formación se hubiese desarrollado a través de una sola modalidad? Si así fuese, ¿elegiría la modalidad presencial o la virtual?

¿Por qué?

¿Cuáles considera que han sido los aspectos positivos del desarrollo del programa en la modalidad virtual? ¿Qué podemos hacer para mejorar la formación virtual?

¿Cuáles han sido los aspectos positivos de las sesiones presenciales? ¿Qué podemos hacer para mejorar la formación presencial?

COMPONENTES DEL PROGRAMA

¿Considera que a través de los contenidos abordados en la formación se han alcanzado los objetivos generales del programa de formación? ¿Por qué?

¿Los contenidos de cada módulo han sido suficientes? ¿Añadiría o eliminaría alguna información? ¿Cuál?

¿Cuál es el módulo que más le ha gustado? ¿Por qué?

¿Cuál es el módulo que menos le ha gustado? ¿Por qué?

¿Considera que la distribución de contenido teórico y práctico es adecuada? ¿Por qué?

¿Considera que la metodología con la que se ha desarrollado el programa es la más adecuada para desarrollar los contenidos previstos? ¿Por qué? ¿Considera que puede haber una metodología más adecuada que la utilizada en este curso?

¿Considera que el número de sesiones presenciales ha sido el adecuado? ¿Por qué?

¿Qué tipo de actividades destacaría positivamente (casos, cuestionarios, dinámicas, visitas de estudiantes...)? ¿Y cuáles han sido las menos relevantes? ¿Por qué?

¿La realización de las actividades desarrolladas a lo largo de los distintos módulos ha sido significativa para el aprendizaje? ¿En qué sentido?

¿Las actividades de evaluación han ayudado a lograr un mejor aprendizaje? ¿Por qué?

¿Cree que el tiempo asignado para el trabajo de cada módulo ha sido el adecuado? ¿Por qué?

¿Qué elementos del programa se podrían mejorar para una edición futura de este curso de formación?

FORMACIÓN ONLINE

¿Cómo valoraría el funcionamiento de la plataforma virtual utilizada en el curso?

¿El desarrollo de las actividades en los foros ha permitido que aprenda de las reflexiones de otros compañeros? ¿Por qué?

¿Las actividades han sido evaluadas en los tiempos recomendados y han ofrecido un feedback positivo, amigable y motivador? Propuestas de mejora.

¿Cómo valora la orientación y asesoramiento recibida por parte de los tutores en la formación online? ¿Cómo se podría mejorar la tutorización?

IMPACTO

¿Cree que los aprendizajes adquiridos en el programa son aplicables a situaciones reales? ¿Por qué?

¿Qué ha supuesto para usted participar en esta formación?, ¿qué le ha aportado (personal/profesionalmente)?

¿Qué ha aprendido con la experiencia de formación?

¿Cree que los conocimientos y competencias adquiridos mejorarán la respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad? ¿Por qué?

¿Considera que a partir de la formación se han producido o se pueden producir mejoras en sus alumnos (alumnado con y sin discapacidad)? ¿Por qué?

¿Considera que se han producido o se puede producir cambios en la forma en que organiza y pone en práctica su proyecto docente? ¿Por qué?

NECESIDADES FORMATIVAS FUTURAS

¿En qué temas relacionados con la atención al alumnado con discapacidad considera que precisa profundizar?

Si pudiera proponer un curso al ICE, ¿qué temáticas abordaría?

¿Quiere añadir alguna cuestión que no haya sido abordada en esta entrevista?

4.4.1.3. La observación

La observación es una técnica muy empleada en la investigación educativa. Se trata de un proceso sistemático que pretende describir con precisión acontecimientos de interés. Su interés principal reside en el registro del comportamiento o la conducta manifiesta de manera válida y fiable (Matos & Pasek, 2008).

En cuanto a su aplicación práctica, el investigador que observa decide previamente si se van a provocar las situaciones a observar o si, por el contrario, se esperan de forma natural. También ha de establecer un sistema de registro, así como un sistema de codificación para operativizar los resultados (Ballester, 2001).

La observación puede ser, generalmente, de dos tipos: participante y no participante. En la observación no participante (o externa) el observador no interviene en la situación observada, mientras que en la de tipo participante este investigador se incluye en dicha situación (Bautista, 2011). Dentro del

segundo tipo, la observación también puede ser pasiva (el observador no interactúa con el grupo, pero sí está dentro de éste), o activa (el observador interviene y participa activamente durante la observación). En nuestro caso, aunque la observación fue mayoritariamente participante pasiva en la fase 1 de la investigación, como formadores del programa hubo momentos en los que tuvimos que desarrollar un papel de observadores activos.

Para registrar los datos de observación se emplearon sistemas de observación, en los que el observador tomaba nota de todo lo que va ocurriendo. Para la observación en la primera fase (con los participantes en el programa de formación), se diseñó una hoja de registro de observación⁹ (anexo 1) en la que se dividían los diferentes momentos de cada sesión de observación (sesiones de entrevista y sesiones presenciales de formación) y se pretendía hacer un registro de un modo abierto y flexible de todo lo que ocurriese. Empleamos así un sistema de registro narrativo o abierto, en el que no se establecen categorías iniciales y se accede al campo sin ninguna preconcepción. La hoja de registro de observación empleada en la evaluación inicial, procesual y final se presenta a continuación:

⁹ Las hojas de registro completadas en la observación de la evaluación inicial, procesual y final del programa de formación pueden consultarse en el anexo 1.

Sesión		Nº Participantes	
Fecha		Tiempo previsto	
Lugar		Tiempo real	

Actividad	Desarrollo	Observaciones
Entrevista		
Sesión (Formación)		
Sesión (Visita)		

4.4.2. Instrumentos de la Fase 2 de la investigación

En la segunda fase de investigación, cuyo objetivo era evaluar la práctica docente de los participantes y el diseño y desarrollo de asignaturas diseñadas

universalmente, se utilizó la entrevista grupal, la observación y el análisis de documentos.

4.4.2.1. Entrevista DUI

En el caso de la entrevista de la práctica docente y el DUI, a diferencia de las anteriores, se dirigía al alumnado de los docentes P3 y P13, cuya actividad docente era analizada para comprobar el nivel de transferencia de los conocimientos adquiridos durante el programa y sus capacidades para diseñar y desarrollar proyectos docentes que sigan los principios del DUI. Ambas entrevistas se realizaron de manera independiente una de la otra. La entrevista con el grupo del profesor P3 tuvo lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación, mientras que la del grupo de P13 se realizó en la Facultad de Fisioterapia.

Los objetivos de esta entrevista eran los siguientes:

1. Valorar el diseño del proyecto docente y su puesta en práctica bajo los principios del DUI.
2. Conocer el tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación desarrollados durante la asignatura.
3. Evaluar la actuación docente de los docentes tras su paso por el programa de formación, valorando el nivel de aplicación de los conocimientos adquiridos.
4. Analizar la adecuación de los espacios y materiales empleados en la asignatura a las necesidades y características de todo el alumnado.

A continuación, se muestra el guion de la entrevista de DUI a aplicar en la fase de evaluación de la práctica docente y DUI.

Guion Entrevista DUI

Docente a evaluar:

Asignatura:

Nº Participantes:

PROYECTO DOCENTE

¿Consideráis que la asignatura está diseñada para personas con algún tipo de dificultad derivada de una discapacidad?

¿La información que ofrece el proyecto docente está disponible en varios formatos (impreso, online...)? En el caso de responder afirmativamente, ¿en qué medida valoráis la posibilidad de elegir formato?

¿Consideráis que el proyecto docente presenta toda la información de manera clara y directa? ¿Por qué?

¿El proyecto docente ofrece varias vías para contactar con el docente? ¿Cuáles son?

¿Los objetivos y las expectativas de la asignatura están definidos correctamente en el proyecto docente? Explicación.

MATERIALES

¿El material de la asignatura está disponible en varios formatos (impreso, online...)? En caso de responder afirmativamente, ¿en qué medida valoráis la posibilidad de elegir formato?

¿La información se presenta de diferentes maneras durante las sesiones (presentaciones, audios, vídeos, exposición oral, textos...)?

¿Las herramientas y materiales de la asignatura son intuitivos y siguen un orden lógico desde el inicio hasta el final?

METODOLOGÍA

¿Consideráis que tenéis la oportunidad de interactuar frecuentemente con el docente y con el resto de compañeros durante las sesiones? Explicar.

¿Creéis que los métodos de enseñanza son variados? Explicar.

¿El desarrollo de los contenidos se hace de manera clara y directa? Explicar.

¿El proceso comunicativo se lleva a cabo de manera clara y sin barreras en la comunicación? Explicar.

¿Ha habido un apoyo continuo a vuestro aprendizaje por parte de la docente?

¿Cómo ha sido?

¿La profesora ofrecía feedback continuo sobre vuestro trabajo durante la asignatura? ¿Cómo lo hacía?

En aquellos casos en los que existía algún error en vuestro trabajo o aportaciones, ¿eran tomados como oportunidades de aprendizaje? ¿Cómo?

¿Las actividades evitaban un esfuerzo físico continuado, o requerían grandes esfuerzos?

¿El docente pone medios electrónicos a vuestra disposición para evitar desplazamientos innecesarios? ¿Cuáles?

ESPACIOS

¿El espacio en el que se desarrollan las sesiones es compatible con diferentes métodos de enseñanza? Explicar.

¿Consideráis que el espacio es accesible para cualquier persona, independientemente de sus características y necesidades individuales (mobiliario, acceso, acústica, iluminación...)? Explicar.

EVALUACIÓN

¿Qué pensáis acerca de los métodos de evaluación seguidos en la asignatura?

¿Creéis que los métodos de evaluación permiten exponer y demostrar vuestros aprendizajes de manera adecuada? Explicar.

¿Se ofrecen alternativas para alcanzar los objetivos de la asignatura cuando no es posible el uso de los mismos medios para todo el alumnado? ¿Cuáles son?

4.4.2.2. La observación

En cuanto a la observación en la evaluación de la práctica docente y el DUI, nuestro papel fue totalmente pasivo en las aulas, ya que no hubo ningún tipo de intervención por nuestra parte.

En la hoja de registro de observación¹⁰ (ver anexo 2) se incluían todos los ítems relacionados con los principios del DUI, con el fin de recoger de manera detallada y diferenciada si éstos se cumplían o no, y en qué medida tenían lugar. En este caso, hicimos uso de un sistema de registro categorial, puesto que establecimos previamente lo que iba a observarse. Esta observación fue desarrollada en dos sesiones de clase, una del docente P3 y otra del docente P13, en las que se pretendía observar qué estrategias metodológicas ponían en marcha, los materiales que empleaban, cómo transmitían la información o cómo se comunicaban con los estudiantes. La siguiente hoja de registro fue la empleada para las dos sesiones de observación en la evaluación de la práctica docente y el DUI.

¹⁰ Las hojas de registro completadas en la observación de la práctica docente en las aulas pueden consultarse en el anexo 2.

Parte II. Preparando el viaje

Docente		Fecha	
Asignatura		Hora	
N° Alumnos		Duración	

Principios	Cumplimiento/ Carencia	Observaciones
Flexibilidad en uso, participación y presentación		
El material se presenta en múltiples formas		
Los estudiantes pueden interactuar con frecuencia con el profesorado y sus compañeros.		
Diversidad de métodos (Clase magistral, métodos de aprendizaje cooperativo, actividades...)		
Uso simple e intuitivo		
Instrucción/ desarrollo del contenido claro y directo		
Herramientas y materiales intuitivos, siguen una secuencia lógica		
Información explícita y perceptible		
Comunicación clara		

Información presentada en múltiples formas		
Tolerancia al error		
Ofrece feedback al alumnado durante el desarrollo de la asignatura/sesión		
Esfuerzo físico bajo		
Las actividades/metodología reducen el esfuerzo físico continuado		
Espacio adaptado a estudiantes y métodos		
El espacio es accesible		

4.4.2.3. El análisis de documentos

Los documentos son considerados como otro instrumento empleado en la investigación cualitativa, dando lugar a otro elemento para la triangulación metodológica (entrevista-cuestionario-observación-documentos).

Los documentos pueden proporcionar una información muy valiosa que permite conocer mejor el objeto a estudiar. En relación a los tipos de documentos, se distingue entre los documentos oficiales y los personales. Mientras que los oficiales suelen redactarse colectivamente y responden a demandas externas (como pueden ser los proyectos docentes), los documentos personales son redacciones individuales de la actividad y experiencia de la propia persona. En nuestro caso, los documentos a trabajar eran los proyectos docentes de los profesores participantes en la evaluación del impacto. Por ello, cabría considerarlos como documentos oficiales. No

obstante, los proyectos docentes suelen ser elaborados de manera conjunta por el equipo docente, o bien por el responsable de la materia, siguiendo un formato estándar cerrado y caracterizados por su poca flexibilidad. En este caso, los docentes implicados modificaron y rediseñaron sus proyectos docentes con formatos propios y con la información que consideraron oportuna para dar lugar a un proyecto docente inclusivo¹¹ (ver anexo 3). Por tanto, no creemos posible clasificar estos documentos en ninguno de los dos tipos anteriormente citados. En este caso, podríamos incluir estos documentos en la tipología de “profesionales”, identificada en un término medio entre los oficiales y los personales (Moriña, 2003). Estos documentos incluyen programaciones y planificaciones del docente, registros personales y observaciones de la docencia, etc., que el propio profesor emplea para guiar su actividad en el aula.

Estos documentos que sirvieron de fuente de datos en la segunda fase de la investigación fueron dos:

Autor	Tipo	Asignatura	Titulación
Participante P3	Proyecto Docente	Formación para el desarrollo de contenidos en deporte, artes visuales y musicales	Grado en Pedagogía
Participante P13	Proyecto Docente	Fisioterapia neurológica y psicomotriz	Grado en Fisioterapia

Tabla 14. Documentos empleados en la evaluación del impacto.

A través del análisis de estos documentos pretendíamos conocer en qué medida el diseño de las asignaturas siguió los principios del DUI trabajados durante el programa de formación. Además del propio análisis de los

¹¹ En el anexo 3 se encuentran los proyectos docentes elaborados por los participantes P3 y P13.

proyectos docentes por parte del investigador, los estudiantes valoraron el desarrollo de las asignaturas y el diseño establecido en dichos documentos.

4.4.3. Otros instrumentos de apoyo a la investigación

Además de las técnicas e instrumentos anteriormente expuestos, consideramos importante citar otras fuentes de datos contempladas inicialmente, ya que en algún momento podrían ofrecer información relevante que complementa la recogida a través de los instrumentos principales.

- **Diario del investigador**

A lo largo de todo el proceso de investigación se ha desarrollado de manera continua un diario de investigación (anexo 4) en el que se registraban todos los pasos seguidos y acontecimientos relevantes que ocurrían durante el estudio. A la hora de interpretar los datos, fue necesario recurrir al diario con el fin de complementar la información y consultar fechas y sucesos.

- **Foros de discusión**

En la fase virtual del programa de formación, la principal herramienta de trabajo fue el foro de discusión. En los diferentes foros de los módulos de formación se daba lugar a conversaciones entre los participantes y los formadores, resolución de casos, exposición de dudas, etc. Por tanto, podría resultar de interés recurrir a toda esta información para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados de aprendizaje alcanzados por los participantes.

- **Actividades de evaluación**

Del mismo modo que los foros, cada módulo de contenidos presentaba una actividad de evaluación de carácter individual. Las reflexiones y el trabajo expuesto en estas evaluaciones permitían ver el nivel de consecución de los

objetivos de aprendizaje y los conocimientos adquiridos por los participantes, información que puede apoyar lo hallado por el resto de instrumentos.

4.5. Análisis e interpretación de los datos

El análisis de los datos es un proceso que requiere de una gran rigurosidad y sistematicidad. Aludimos de nuevo a las cinco fases del estudio de casos. El análisis y la interpretación de los datos una vez estos han sido recogidos, supone la cuarta fase del proceso de investigación dentro de este método.

En nuestro caso, al tratarse de una evaluación formativa del caso a trabajar, no tendría lugar llevar a cabo un análisis puntual en un momento concreto, sino que la propia naturaleza del estudio requería de un análisis continuado, paralelo a la propia recogida de datos. De este modo, obteníamos información relevante, y necesaria, para el desarrollo de las siguientes fases de investigación.

Resultaba necesario, por tanto, analizar los datos obtenidos en la evaluación inicial para repensar los contenidos y métodos del programa. Igualmente, se requería analizar los datos de la evaluación procesual para poder aplicar los cambios pertinentes sugeridos por los participantes. Finalmente, los datos de la evaluación final nos servían para conocer qué había aprendido el profesorado y qué conocimientos serían capaces de llevar a la práctica, información que resultaba de gran utilidad para diseñar la posterior evaluación de la práctica docente y el DUI.

Para el análisis de los datos, nos apoyamos en el modelo propuesto por Miles y Huberman (1994) para el análisis de datos cualitativos. Toda esta información, además, fue analizada con el apoyo del programa informático MaxQDA12.

La información principal de la que hicimos uso fue la obtenida a través de las entrevistas, los cuestionarios y la observación, en la primera fase, sumando

los documentos en la segunda fase. Para ello, se analizaron las transcripciones de todas las entrevistas¹² (ver anexos 5 y 6), los cuestionarios individuales cumplimentados por los participantes, las hojas de registro de observación y los propios documentos (proyectos docentes).

Para el análisis de los datos cualitativos, siguiendo el modelo citado, podemos diferenciar tres momentos:

1. Transcripción de toda la información

Todas las entrevistas, grupales e individuales, fueron grabadas en audio con grabadoras de voz. Para el análisis de los datos, toda esta información fue transcrita posteriormente a cada entrevista.

Los cuestionarios cumplimentados de manera escrita¹³ por los participantes eran informatizados tras cada sesión de evaluación para su posterior análisis (ver anexo 7).

Las notas tomadas en las observaciones, por su parte, quedaban registradas en las diferentes hojas de registro empleadas en cada sesión de observación.

Por último, los proyectos docentes fueron facilitados ya en formato electrónico (formato de documento Word) por parte de los dos profesores participantes en la segunda fase de la investigación.

2. Lectura de toda la información recogida

Una vez recogida toda la información en cada fase de evaluación, procedimos a la lectura general de todos los datos recabados, de manera previa a su análisis y a la redacción del informe de investigación. Cuando el proceso de evaluación finalizaba con la evaluación de la práctica docente y el DUI, se volvió a realizar una lectura general de toda la información antes de dar lugar al informe.

¹² En el anexo 5 se encuentran las transcripciones de las entrevistas de la fase 1 de la investigación, y las transcripciones de la entrevista DUI de la fase 2 aparecen en el anexo 6.

¹³ Los cuestionarios cumplimentados aparecen en el anexo 7 en dos modalidades: escritos por los propios participantes e informatizados.

3. Reducción de la información

Una vez contábamos con toda la información de la fase de evaluación inicial, con objeto de analizar esta, se comenzó a diseñar el sistema de categorización, el cual se fue completando a medida que avanza la investigación.

En el proceso de categorización, Rodríguez et al. (1996) proponen diferentes criterios para separar las unidades de registro o categorías, como pueden ser los criterios espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales o sociales. En el caso de nuestra investigación, atendimos a una clasificación de la información principalmente por *criterios temáticos*, ya que las diferentes categorías harían referencia a los temas de interés de la evaluación, como las necesidades de formación los distintos componentes del programa, la modalidad de formación o los aprendizajes adquiridos, entre otros. A su vez, seguimos una categorización por *criterios temporales*, puesto que las categorías seguirían una secuencia en el tiempo, desde la información a investigar en el punto de partida del programa, hasta la comprobación de la transferencia de los aprendizajes mediante la segunda fase de la investigación.

En cuanto al tipo de análisis que se llevó a cabo, seguimos un *análisis estructural* de toda la información, que permitió la clasificación de la información en diferentes categorías y códigos y comparar toda la información de las diferentes fuentes¹⁴ (anexos 8 y 9).

De este modo, se iniciaron los procesos de categorización y codificación de la información. Aunque a menudo se habla de ambos términos indistintamente, hay que dejar claro que se trata de dos actividades diferentes. El proceso de categorización hace referencia a la clasificación conceptual de cada unidad, mientras que la codificación alude a la acción concreta de asignar

¹⁴ La información de las entrevistas y cuestionarios de la fase 1 y las entrevistas de la fase 2 categorizada puede consultarse en los anexos 8 y 9 respectivamente.

a cada unidad un código propio de la categoría en la que se incluye (Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005).

La categorización puede llevarse a cabo de dos maneras: por un lado, se puede hacer inductivamente, dando lugar a las categorías una vez se cuenta con la información recabada con los diferentes instrumentos; o bien de manera deductiva, cuando las categorías están definidas previamente a la fase de recogida de los datos. Los guiones de las entrevistas y los cuestionarios, cuyas cuestiones aparecían ya clasificadas por diferentes áreas temáticas generales, ayudaron a la creación de las categorías de nuestro sistema de categorización, el cual se completaba con las lecturas de la información obtenida. Por tanto, hablamos aquí de un proceso de categorización desarrollado de manera inductiva.

Aunque cada extracto o idea, generalmente, pertenece a una categoría concreta, debemos aludir aquí al fenómeno del solapamiento (Gil, 1994), que se da cuando una misma idea de un texto puede clasificarse en dos o más categorías diferentes. Este fenómeno estuvo presente en multitud de ocasiones en nuestro estudio.

El proceso de construcción del sistema de categorización no es sencillo, y en nuestro caso tuvo lugar de manera paulatina. Como hemos mencionado anteriormente, para poder desarrollar correctamente el programa de formación fue necesario realizar un análisis de la información tras cada fase de evaluación, sin dilatarlos mucho en el tiempo. Así, debíamos conocer las necesidades de formación, intereses y expectativas de los participantes en la evaluación inicial para poder hacer los ajustes necesarios en el programa al comienzo de éste; también resultaba necesario analizar la información de la evaluación procesual con prontitud para poder aplicar los cambios que los participantes solicitaran; y los datos de la evaluación final debían conocerse antes de la evaluación de la práctica docente y el DUI, ya que teníamos que

atender a los conocimientos adquiridos por los participantes para comprobar en qué medida serían capaces de ponerlos en práctica. Por ello, el sistema de categorías se construyó a medida que se recogía la información en cada uno de los momentos de evaluación.

Diferentes eran también los intereses de cada fase de recogida de datos. Mientras que en la evaluación inicial, procesual y final lo que se investigaba era la opinión del profesorado acerca del programa formativo y los resultados de éste, la evaluación de la práctica docente y el DUI perseguía el análisis de la propia actividad docente en base a los principios del DUI. Por tanto, no tendría sentido emplear el mismo sistema de categorización para ambos aspectos.

Así, en primer lugar, se construyó, fase a fase, el sistema de categorización para analizar la información de las tres primeras evaluaciones. Este sistema se presenta a continuación.

SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN EV. INICIAL, PROCESUAL Y FINAL.

Categoría	Código	Descripción
1. Información general	1.1. Experiencia profesional	Información sobre las diferentes facultades/escuelas y titulaciones en las que trabaja el profesorado y años de experiencia.
	1.2. Motivaciones	Causas que han llevado al profesorado a participar en el programa de formación.
	1.3. Expectativas	Aprendizajes que el profesorado espera adquirir durante el desarrollo del programa de formación y posibles beneficios esperados.
2. Formación	2.1. Formación recibida	Actividades, cursos y programas de formación recibidos previamente en materia de competencias docentes y atención a alumnado con discapacidad.
	2.2. Formación del profesorado	Opinión sobre la importancia de que el profesorado universitario se forme en atención al alumnado con discapacidad.
	2.3. Necesidades de formación	Aspectos en los que el profesorado considera que debe recibir formación para la atención al alumnado con discapacidad.
3. Experiencia con alumnado con discapacidad	3.1. Experiencia	Profesorado con o sin experiencia con alumnado con discapacidad en las aulas.
	3.2. Tipo de discapacidad	Discapacidad del alumnado que ha estado incluido en las aulas universitarias.
	3.3. Valoración	Opinión del profesorado acerca de su experiencia con alumnado con discapacidad.
	3.4. Dificultades	Barreras con las que se ha encontrado el profesorado para dar respuesta al alumnado con discapacidad.
	3.5. Adaptaciones	Tipos de adaptaciones realizadas para responder a este alumnado.
	4.1. Conocimientos generales	Información previa que posee el profesorado sobre atención a alumnado con discapacidad.
	4.2. Discapacidad	Conocimientos previos del profesorado sobre el concepto de discapacidad.

4. Conocimientos previos	4.3. Educación inclusiva	Conocimientos previos del profesorado sobre el concepto de educación inclusiva.
	4.4. Barreras alumnado	Conocimientos previos del profesorado sobre las barreras que el alumnado con discapacidad encuentra en la Universidad.
	4.5. Ayudas alumnado	Conocimientos previos del profesorado sobre las ayudas que el alumnado con discapacidad encuentra en la Universidad.
	4.6. Normativa universitaria	Conocimientos previos del profesorado sobre la normativa universitaria en materia de discapacidad.
	4.7. Servicios Universidad	Conocimientos previos del profesorado sobre los servicios de la Universidad para la atención al alumnado con discapacidad.
	4.8. D. Visual	Conocimientos previos del profesorado sobre el concepto de discapacidad visual.
	4.9. D. Auditiva	Conocimientos previos del profesorado sobre el concepto de discapacidad auditiva.
	4.10. D. Mental	Conocimientos previos del profesorado sobre el concepto de discapacidad mental.
	4.11. D. Física-Orgánica	Conocimientos previos del profesorado sobre el concepto de discapacidad física-orgánica.
	4.12. Diseño Universal de Aprendizaje	Conocimientos previos del profesorado sobre el concepto de diseño universal de aprendizaje.
5. Modalidad de formación	5.1. Aspectos favorables M. Presencial	Ámbitos positivos y destacables del desarrollo de sesiones presenciales.
	5.2. Mejoras M. Presencial	Ámbitos mejorables para las sesiones presenciales.
	5.3. Aspectos favorables M. Virtual	Ámbitos positivos y destacables del desarrollo de la fase virtual.
	5.4. Mejoras M. Virtual	Ámbitos mejorables para la fase virtual.

	5.5. Aspectos B-Learning	Ámbitos positivos y destacables de la modalidad 205lended-learning en su totalidad.
	5.6. Mejoras B-Learning	Ámbitos mejorables de la modalidad 205lended-learning en su totalidad.
6. Componentes programa	6.1. Objetivos de aprendizaje	Valoración del nivel de consecución de los objetivos del programa a través del desarrollo de éste.
	6.2. Contenidos	Valoración de los contenidos del programa en cuanto a calidad y suficiencia.
	6.3. Metodología	Adecuación de la metodología de enseñanza a las características del grupo y a la temática del programa de formación, tanto en la fase virtual como en las sesiones presenciales.
	6.4. Actividades	Las actividades propuestas en el programa de formación son significativas para el aprendizaje y fomentan la reflexión, participación y aprendizaje del grupo.
	6.5. Evaluación	Las actividades de evaluación permiten demostrar los conocimientos adquiridos y son significativas para el aprendizaje.
	6.6. Temporalización	Los tiempos asignados a cada módulo, horas de trabajo y sesiones presenciales son adecuados.
7. Formación online	7.1. Plataforma virtual	Valoración del funcionamiento de la plataforma virtual empleada en el proceso de formación.
	7.2. Foro	Utilidad, ventajas e inconvenientes del uso del foro como herramienta de aprendizaje cooperativo.
	7.3. Tiempos de evaluación	Las actividades son evaluadas en un tiempo adecuado y ofrecen una respuesta significativa para el aprendizaje.
	7.4. Tutorización	Valoración de la orientación y asesoramiento de los tutores del programa durante todo el proceso de formación.
8. Valoración general	8.1. Aspectos positivos	Áreas del programa mejor valoradas por el profesorado.
	8.2. Mejoras	Aspectos mejorables del programa formativo a nivel global

del programa	8.3. Satisfacción	Nivel de cumplimiento de las expectativas de aprendizaje del profesorado.
9. Impacto del aprendizaje	9.1. Aprendizajes más relevantes	Contenidos y habilidades más significativas adquiridas por el profesorado.
	9.2. Aplicabilidad de la formación	Los aprendizajes son aplicables a situaciones reales en el contexto universitario.
	9.3. Impacto personal y/o profesional	Impacto del programa en los participantes a nivel personal y/o profesional.
	9.4. Impacto en el alumnado	Los aprendizajes y competencias adquiridas por los participantes pueden mejorar la experiencia del alumnado con discapacidad.
10. Conocimientos adquiridos	10.1. Discapacidad	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre el concepto de discapacidad.
	10.2. Educación inclusiva	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre el concepto de educación inclusiva.
	10.3. Barreras alumnado	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre las barreras que el alumnado con discapacidad encuentra en la Universidad.
	10.4. Ayudas alumnado	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre las ayudas que el alumnado con discapacidad encuentra en la Universidad.
	10.5. Normativa universitaria	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre la normativa universitaria en materia de discapacidad.
	10.6. Servicios Universidad	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre los servicios de la Universidad para la atención al alumnado con discapacidad.
	10.7. D. Visual	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre el concepto de discapacidad visual.
	10.8. D. Auditiva	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre el concepto de discapacidad auditiva.
	10.9. D. Mental	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre el concepto de discapacidad mental.

	10.10. D. Física-Orgánica	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre el concepto de discapacidad física-orgánica.
	10.11. Diseño Universal de Aprendizaje	Conocimientos adquiridos por el profesorado sobre el concepto de diseño universal de aprendizaje.
	10.12. Prospectiva de formación	Ámbitos en los que el profesorado considera que necesita profundizar en el futuro.

Tabla 20. Sistema de categorización para la fase 1: evaluación inicial, procesual y final.

Como se puede observar, además de la categorización temática, se siguió la secuencia temporal, que va desde el punto de partida investigado en la evaluación inicial (información general, formación, experiencia, conocimientos previos), pasando por la valoración del programa en los siguientes momentos de evaluación (modalidad de formación, componentes del programa, formación virtual, valoración general), hasta llegar a la evaluación de los resultados en la fase de evaluación final (impacto del aprendizaje, conocimientos adquiridos).

En cuanto al sistema de categorización de la evaluación de la práctica docente y el DUI, también diseñado de manera inductiva, éste se rigió en gran medida por las prácticas contempladas en el DUI que se pretendían analizar. A continuación, se presenta el segundo sistema de categorización.

SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN EV. PRÁCTICA DOCENTE Y DUI

Categoría	Código	Descripción
1. Uso accesible	1.1. Diseño flexible	La asignatura está diseñada para personas con cualquier tipo de dificultad.
	1.2. Medios de aprendizaje	Los mismos medios son empleados para alcanzar los objetivos de aprendizajes, o son equivalentes cuando no es posible.
	1.3. Formatos variados	Los contenidos y la información se presentan en diferentes formatos.
2. Flexibilidad	2.1. Presentación variada	Se emplean diferentes medios para transmitir la información.
	2.2. Oportunidades de participación	Los estudiantes disponen de oportunidades para participar e interactuar con el docente y con el resto de compañeros en clase.
	2.3. Diversidad de métodos	Se ponen en práctica diferentes metodologías de enseñanza y evaluación.
3. Uso simple e intuitivo	3.1. Claridad del diseño	La asignatura está diseñada de manera clara y directa.
	3.2. Claridad de la instrucción	El proceso de enseñanza es desarrollado con claridad y de manera adecuada para las características de los destinatarios.
	3.3. Secuenciación del aprendizaje	Las herramientas, los materiales y los contenidos siguen una secuencia lógica y son intuitivos.
4. Disponibilidad de la información	4.1. Información relevante	Los objetivos y las expectativas del curso están correctamente expuestos.
	4.2. Comunicación	El proceso comunicativo se desarrolla adecuadamente y sin barreras.
5. Tolerancia al error	5.1. Seguimiento	El docente realiza un seguimiento y un apoyo continuo del aprendizaje de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza.
	5.2. Feedback	El docente proporciona una retroalimentación a los estudiantes acerca de sus avances y toma los errores como oportunidades de aprendizaje.
6. Esfuerzo físico	6.1. Esfuerzo requerido	Las actividades y los métodos de enseñanza no exigen un esfuerzo físico elevado y continuado.

7. Espacios		
	6.2. Reducción del desplazamiento	Se ponen medios electrónicos a disposición de los estudiantes para evitar desplazamientos innecesarios.
	7.1. Compatibilidad	El espacio de enseñanza es compatible con variedad de métodos de enseñanza.
	7.2. Accesibilidad	El espacio de enseñanza es accesible para personas con dificultades derivadas de la discapacidad.

Tabla 21. Sistema de categorización para la fase 2: evaluación de la práctica docente y DUI.

En este caso, las categorías elegidas hacían referencia a todas las prácticas concebidas por el DUI, las cuales ya se tenían en cuenta en el diseño de las entrevistas y la observación. Estas categorías y criterios también fueron empleados para el análisis de los proyectos docentes. Se trataba de la última fase de investigación, que consistía en comprobar en qué medida dos de los profesores que participaron en el programa de formación eran capaces de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos. Para ello, se tomaban como categorías de análisis las prácticas concebidas dentro de los principios del DUI, ya que se trata de un enfoque que engloba todo lo aprendido a lo largo de todo el programa, y que aprendieron a emplear para el diseño y desarrollo de su docencia.

Una vez categorizada y analizada toda la información de los cuatro momentos de recogida de datos, se procedió a la redacción del informe de resultados de la investigación.

4.6. Cuestiones éticas de la investigación

Aunque entre las asunciones de la investigación ya ofrecíamos algunas pinceladas sobre las cuestiones éticas que guían esta investigación, es conveniente definir las detalladamente.

Ciertas cuestiones éticas fueron fijadas desde el inicio del proceso de investigación. En el momento de acceso a la muestra conformada por el profesorado de la US, en la inscripción en el programa de formación, se informaba de que dicha participación implicaba formar parte de un proyecto de investigación, a través del cual se evaluaba todo el proceso formativo. Posteriormente, en la primera reunión, se ofrecieron todos los detalles de la investigación. Se informaba, además, acerca de que, si en algún momento del proceso alguno de los participantes decidiera no continuar, o bien deseara que

los datos ofrecidos no fuesen publicados y no formaran parte del informe, dichos datos serían destruidos y no aparecerían en ningún documento. En este caso, todos los participantes aceptaron las condiciones de participación. Solo se dio un caso en el que un participante decidió abandonar el proceso tras la evaluación inicial. Aun así, como ya comentamos anteriormente, dicho participante dio su consentimiento para que la información ofrecida en la primera recogida de datos (evaluación inicial) fuera incluida en el informe de investigación. Se aseguraba, por otra parte, que todos los datos tendrían un carácter confidencial y sus nombres e información personal no aparecería en el informe de investigación.

En cuanto al alumnado participante en la evaluación del impacto, se negociaron las condiciones de la investigación a través de un documento de consentimiento informado, el cual les hacía conocedores de las características de la investigación, aseguraba la confidencialidad de los datos y que recibirían una copia de los resultados para manifestar su acuerdo con éstos o, por el contrario, para que pudiesen realizar cambios o matizaciones. Tras el envío del informe, ninguno de los participantes mostró desacuerdo en los resultados obtenidos.

Para salvaguardar la confidencialidad de todos los participantes, como indicamos previamente, el nombre y la edad de los participantes no son revelados en este informe. Para identificar a los participantes, en su lugar, se emplea la letra “P” para referirnos a Profesor, y “A” para Alumno.

4.7. El informe de resultados y conclusiones

La etapa final de toda investigación es el informe de resultados y conclusiones, Como en cualquier otro método, en el estudio de casos ésta supone la última fase. En primer lugar, los resultados se presentan en dos capítulos que

corresponden a las dos fases de investigación: la evaluación del programa (evaluación inicial, procesual y final); y la evaluación de la práctica docente y el DUI. Posteriormente, se incluyen las conclusiones de la investigación y se realiza una discusión de los resultados con otros trabajos previos.

En relación al informe de resultados, como veremos a continuación, éstos son complementados con fragmentos de las entrevistas y cuestionarios, que presentan las propias palabras de los participantes, con el fin de evidenciar lo que se afirma en el informe. En estos casos, se pretende que el lector pueda identificar la fuente de cada extracto, conociendo el participante del que procede y el instrumento a través del cual se recogió dicha información.

Para facilitar la comprensión, a continuación, se presentan los códigos que se otorgan a los diferentes instrumentos y participantes, que aparecerán a lo largo de todo el informe.

Instrumentos			Participantes	
Fase	Instrumento	Código	Participante	Código
Fase 1 Evaluación inicial	Entrevista inicial	EI	Profesor	P
	Cuestionario inicial	CI	Grupo 1	G1
Fase 1 Evaluación procesual	Entrevista de proceso	EP	Grupo 2	G2
	Cuestionario de proceso	CP	Grupo 3	G3
Fase 1 Evaluación final	Entrevista final	EF	Individual	I
	Cuestionario final	CF	Alumno	A
Fase 2 Evaluación práctica docente y DUI	Entrevista DUI	EDUI	Grupo P3	GP3
	Proyecto docente	PD	Grupo P13	GP13

Tabla 22. Códigos asignados a los instrumentos y participantes.

Así, cada uno de los extractos que presentan las ideas expuestas por los participantes se identifica, en primer lugar, por el código del instrumento con el que se recogió la información. En el caso de las entrevistas, se indica el grupo en el que se ofrece esa información, o bien, si la entrevista es individual. Finalmente, se señala el participante del que procede la información.

Ejemplo: *Pues mira espero saber reconocer cada una de las discapacidades, saber qué adaptaciones puedo proporcionar para atenderlas y bueno y estrategias, realmente estrategias.* (EII.P6).

En este caso, EI hace referencia a la Entrevista Inicial; I se refiere a que la entrevista es Individual; y P6 se refiere al Profesor participante.

En el siguiente ejemplo, perteneciente a la evaluación de la práctica docente y DUI, EDUI se refiere a la Entrevista DUI; GP13 sitúa la entrevista en el grupo del Profesor P13; y A1 se refiere al alumno de ese grupo que proporcionó la información.

Ejemplo: *Por ejemplo, un compañero no podía..., como no tenía prácticas, no puede hacer la historia clínica de un paciente, y le ofreció la posibilidad de, a través de unos artículos, poder hacer el caso clínico y se lo evaluaba también, no es: “como no tienes paciente no lo haces y esa parte no te la cuento, te doy otra opción”.* (EDUI.GP13.A1).

A photograph of a long wooden staircase with railings leading down a steep, eroded cliff face towards the ocean. The sky is overcast and the water is dark with white foam from the waves.

Parte III: LA ESCALERA DEL APRENDIZAJE

Resultados de la investigación

“La justicia no es lo mismo para todos, es lo mismo para todos en función de sus necesidades”. (Participante de la Investigación).

Introducción

Este es el viaje para el que nos hemos estado preparando hasta aquí, para subir la escalera del aprendizaje a través del desarrollo y la evaluación del programa de formación.

El modelo de la escalera del aprendizaje presenta cuatro etapas (o peldaños) en las que se alternan distintos niveles de dos variables: consciencia y competencia. Para conocer más en profundidad estas afirmaciones, debemos adentrarnos en los resultados de la investigación. Por tanto, hemos elegido este símil para representar los niveles de aprendizaje que van adquiriendo los docentes a medida que participan en el programa de formación

Los resultados aparecen divididos en dos capítulos, los cuales se corresponden con las dos fases de investigación: la evaluación del programa (inicial, procesual y final), y la evaluación de la práctica docente y el DUI. A lo largo de ellos, podrá apreciarse el punto de partida de los participantes, la progresión en su aprendizaje, las mejoras que se aplican durante el desarrollo del programa, qué conocimientos y habilidades adquieren los docentes, cómo las ponen en práctica y qué efectos tiene la formación en el alumnado.

Capítulo 5. La escalera. Resultados de la Fase 1 de la investigación

La evaluación del programa de formación se realizó en los tres momentos anteriormente citados. Así, este capítulo se presenta dividido en tres grandes apartados, correspondientes a las tres evaluaciones.

En un primer apartado, presentamos los resultados de la evaluación inicial del programa, en el que se tratan aspectos como las motivaciones de los participantes para cursar el programa, las expectativas de aprendizaje que tienen en cuanto a éste y la formación previa y conocimientos iniciales.

Seguidamente, el apartado relacionado con la evaluación procesual analiza cómo los participantes estaban interpretando el programa (métodos, recursos, contenidos, actividades, etc.), qué aspectos valoraban positivamente y qué mejoras proponían para perfeccionar el programa durante su desarrollo.

Finalmente, los resultados de la evaluación final muestran las opiniones de los docentes sobre el programa una vez finalizado, los aprendizajes que han adquirido y el impacto que la formación ha tenido en ellos.

El primer peldaño

5.1. El primer peldaño. Resultados de la evaluación inicial

La escalera del aprendizaje es un proceso complejo, concienzudamente estructurado, el cual demanda el esfuerzo y la dedicación de los caminantes que la suben. Para iniciarlo es necesaria una motivación, un objetivo a alcanzar que pueda lograr un desarrollo, personal, por un lado, profesional por el otro. La mochila de los conocimientos y las experiencias va completándose con nuevos saberes, y aquellos que ya están dentro son los recursos que te permitirán continuar el viaje.

En la teoría de la escalera del aprendizaje, el primer nivel es el de la *incompetencia inconsciente*. ¿Qué ocurre en el primer peldaño? Los participantes tienen alguna idea de aquello que desconocen, pero realmente “no saben lo que no saben”. Esto quiere decir que ni siquiera son conscientes de la cantidad de información que desconocen sobre un tema concreto.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la evaluación inicial del profesorado, en la que se perseguía conocer el porqué de su intención por participar en este programa formativo y por aprender más acerca de la inclusión del alumnado con discapacidad, además de indagar sobre los conocimientos y experiencias previas con las que contaban para hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en el que estaban a punto de embarcarse.

5.1.1. ¿Por qué subir la escalera?

Las motivaciones que movían a los profesores a participar en este programa de formación era un aspecto que interesaba conocer ampliamente. Primero, por las implicaciones que el factor motivación tiene en el aprendizaje de los estudiantes y cómo ésta influye y potencia los procesos educativos. Segundo, por la intención de conocer más de cerca a los participantes, sus características

individuales y deseos frente a la formación, lo que permite adecuar todos los elementos educativos de un programa al público al que se dirige. Y tercero, para obtener información acerca de los motivos que, a nivel general, llevan al profesorado universitario a querer recibir formación en materia de discapacidad y educación inclusiva.

5.1.1.1. El compromiso con la profesión: una docencia por y para todos los estudiantes

Muchos de los docentes que participaron en el estudio habían tenido algunas experiencias enseñando a estudiantes con discapacidad en la universidad. Al contar con limitada, o ninguna, formación al respecto, los profesores se enfrentaron al reto de responder a las necesidades de estos alumnos sin ningún tipo de conocimiento e información. La necesidad de trabajar con la certeza de que se está haciendo lo correcto, sintiéndose seguros, fue lo que a algunos participantes les llevó a recurrir a la formación como medio para conseguirlo.

[...] por la necesidad de yo sentirme más segura en el trato. Yo la verdad es que cuando cojo la docencia no me limito a ir a clase, sino que atiendo a los alumnos, en fin, que... Trato de hacer evaluación continua para que el proceso sea enriquecedor, entonces me gusta, me gusta la docencia y me gusta hacerlo bien y tenía esa necesidad realmente de sentirme segura cuando trabajo con gente. (E.I.P6).

En estos casos, los docentes establecieron soluciones *ad hoc* y diseñadas sin ninguna garantía de que fuesen las más correctas. A veces se desconocen las necesidades que pueden surgir a lo largo de una carrera profesional, y es cuando hay un contacto real con la situación en concreto cuando surge la inquietud por mejorar para poder superarla. Por tanto, las vivencias que originaron una inseguridad en el profesorado al no saber cómo actuar propiciaron que quisieran estar preparados para situaciones futuras,

fomentando también un amplio compromiso con los estudiantes y una preocupación por la atención que a cada uno de ellos se les debe ofrecer.

Hasta que no me he encontrado como docente en esta situación no te das cuenta que debe de ser para todos... ahora mi red tiene que pillar a todo el mundo no sólo con diferencia en cuanto a las bases, tú sabes lo que era el mol y tú no, no. A todo el mundo y ofrecerles a todos... esa es la idea. Por eso digo: “tengo que hacer algo”. [...] es que yo lo único que he hecho, Rafael, antes fue salir del paso. Tampoco tenía tiempo para... no sabía a quién acudir, cuánto tiempo...

Hay cosas, situaciones que más o menos con sentido común se pueden... pero es que hay otras que dices: “tengo que saber qué hacer”, porque esta persona necesita que yo sepa qué hacer. (EI.I.P17).

En otros casos, como en el de P1, nunca se habían encontrado con estudiantes con discapacidad en el aula. Aun así, se podía apreciar el compromiso de estos docentes con su práctica educativa. Concebían la formación como un método preventivo a la hora de actuar correctamente ante cualquier caso inesperado. Resaltaba una visión comprometida con el alumnado, y los participantes reconocían su responsabilidad como profesores y la importancia de poder atender adecuadamente a todos los estudiantes.

Pero en mi caso siento miedo por desconocimiento de lo que me pueda encontrar en clase porque supongo que no hay mayor dificultad en una clase normal y corriente que impartes tu materia teórica o práctica y ya está. Pero como sé que hay muchos alumnos que requieren seguramente algún tipo de adaptación o de atención, ya no sólo atendiendo a su discapacidad sino a problemas de aprendizaje o cualquier tipo de dificultad que puedan tener, quiero estar preparada un poco para poder hacer frente y poderles dar respuesta, ¿no?, y poder hacer un primer año pues un poco bien y atender a todos los alumnos como se merecen supongo, sí. (EI.G1.P1).

Además de la falta de formación en atención a la diversidad que muchos de los participantes manifestaron, en algunos casos fueron más allá. La formación del profesorado universitario continúa siendo voluntaria, y no existe una obligación de demostrar capacitación docente para desarrollar dicha tarea. Los profesores de este estudio así lo corroboraron. Citando a P5:

Pero yo me siento muy escasa, vamos, escasa que no tengo formación docente. Yo como investigadora todo lo que tú quieras, soy doctora en investigación, pero como docente no sé. (EI.G1.P5).

Surgía la paradoja de que la universidad cuenta con un profesorado que no ha sido preparado para ser profesor. Esta realidad no solo tiene consecuencias en el alumnado, sino también en el propio cuerpo docente, el cual aprende a través de la experiencia y se enfrenta a situaciones nuevas para las que no ha sido formado. A través de este caso, observamos cómo esta inquietud fue otro de los motivos que llevaron al profesorado a inscribirse y cursar programas de formación en cualquier ámbito relacionado con las habilidades docentes.

Diferente era el caso de otro de los participantes, quien poseía conocimientos relacionados con la teoría, pero no con la práctica inclusiva. Como también ocurre en la universidad, los profesores no siempre imparten aquellas materias en las que son expertos, sino que deben adaptarse y preparar nuevas áreas temáticas para poder desarrollarlas en clase. En el caso de P2, enseñaba asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad en un grado universitario, pero carecía de las experiencias prácticas necesarias para comprender completamente las prácticas que explicaba:

Es que yo imparto este mismo tema, lo imparto para profesores de primaria, ¿no?, y entonces cuando he visto que sale un curso, que hay gente trabajando esto mismo en la universidad estoy muy interesada en saber... ¿no? un poco digo: “es que lo explico,

pero me quedo en la teoría, si yo misma no lo estoy aplicando, no tengo conocimiento de cómo hacerlo". (EI.G1.P2).

Por ello, en este caso vemos otro perfil de docente que buscaba tomar experiencia en el diseño y desarrollo de prácticas educativas inclusivas, de las cuales ya conocía algunas, pero no cómo aplicarlas. Además, volvía a ofrecer información del compromiso de estos profesores por su actividad docente, el cual ha sido comentado en el apartado anterior.

5.1.1.2. Los estudiantes con discapacidad y el papel de la universidad en el camino hacia la inclusión

La sensibilidad ante la discapacidad es un aspecto que el programa de formación también pretendía fomentar entre los participantes. Aunque era un tema en el que se trabajó en profundidad, como expondremos en los resultados referentes a la evaluación final, también estuvo presente en los momentos iniciales. Los docentes demostraron haber estado reflexionando acerca de la gran diversidad que, poco a poco, ha ido aumentando entre el alumnado universitario. Ésta no es una realidad independiente a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas. Se trata de un fenómeno que influye en la forma de concebir la docencia y que demanda el reciclaje y la adaptación de las actividades didácticas y las relaciones con los estudiantes, debiendo adaptar todo ello a un alumnado diverso. Buen ejemplo de esta reflexión la aportó P12 en una de las entrevistas iniciales:

El problema es que hasta relativamente no hace demasiado tiempo no ha habido gente con, o no ha habido personas con auténticas necesidades, o sea, con necesidades marcadas, con necesidades importantes [...] Entonces, realmente no ha sido hasta hace no demasiado tiempo [...] a mí es que no me interesa solamente la discapacidad, es que lo que me interesa es la diversidad [...] que evidentemente a

nivel docente es un sota, caballo y rey. Pero sí que a niveles de distancias cortas sí que nos va a implicar un determinado tipo de replanteamiento. (EI.G3.P12).

Ser conscientes acerca de la necesidad de preparación para dar respuesta a la diversidad fue un factor influyente que llevó a los docentes a perseguirla. Del mismo modo, la sensibilidad ante las dificultades a las que se enfrenta el alumnado con discapacidad era compartida por todos los participantes, motor fundamental para iniciar su andadura en el programa. Se debe tener en cuenta que este resultado surgía de un profesorado sensible e interesado en mejorar sus prácticas inclusivas. Pero ellos mismos reconocían la carencia de sensibilidad y actuaciones en pro del alumnado con discapacidad que existe en la institución universitaria. El problema prevalece cuando el profesor que no está sensibilizado, no se forma, y la universidad no fomenta una total inclusión, al menos no a nivel de aula:

El problema yo creo que es lo que tú contabas antes (P8), que precisamente las personas que están más sensibilizadas e incluso más formadas en el tema son las que nos apuntamos a esto, y la universidad, y yo he estado en la Universidad de Huelva y en esta, nadie jamás nunca, ni desde el rectorado ni desde facultad ni desde nada me ha dicho: “toma, esta es la normativa que recoge esto, esto y esto” ... es que te lo deberían de dar con el contrato vamos. (EI.G3.P11).

Esta última idea sobre el papel de la universidad como institución frente a la inclusión del alumnado resultó ser una preocupación para los participantes. Tras hablar de la falta de sensibilidad a nivel general, hicieron alusión a la falta de información sobre los aspectos relacionados con la respuesta a los estudiantes con discapacidad. Todos los participantes coincidieron en este punto. Éstos denunciaron cómo la universidad no promueve el flujo de información relacionada con los estudiantes con discapacidad o, al menos, no como debería. Como se profundizará más adelante, desconocían la normativa,

los servicios de apoyo y los procesos que deben seguir en caso de responder a las necesidades de este alumnado. Por tanto, señalaban la ausencia de adecuados procesos de difusión de la información por parte de la universidad:

[...] porque yo creo que estamos bastante desamparados en esta situación. Yo no sé si la administración, la propia universidad, ahora me entero que hay una especie de grupo o de sitio al que se puede acudir ante estas circunstancias pero que... vemos que no solamente hay el hándicap de los alumnos que no llegan sino que hay el hándicap de la propia universidad o sea que... (EI.G2.P14).

Finalmente, una tercera carencia en la universidad fue identificada por los participantes, la referida a la formación. Informaron acerca de que entre la oferta formativa que la universidad pone a disposición de su profesorado no suelen encontrarse cursos para enseñar a atender correctamente al alumnado con discapacidad. Aunque la universidad ofrece una amplia gama de cursos, los docentes comentaban que éstos se centran en otros ámbitos, como la investigación o la docencia en general. Pero es difícil encontrar programas dedicados a la diversidad y a la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Se puede considerar, por tanto, que se trataba de otro factor que influyó para que los profesores decidiesen participar en este programa.

Pero así ofertas al personal docente o PDI de la universidad relativa a inclusión de personas con discapacidad, pues yo no tengo la impresión de que exista una gran variedad, una gran oferta, ni en cantidad ni en calidad, nada. Entonces cuando lo vi dije: “oye, esta es la oportunidad, no la voy a dejar pasar porque a lo mejor pasa el año entero y no sale ningún curso dedicado a esto [...]”. (EI.G3.P8).

La falta de sensibilidad en el entorno universitario, la ausencia de información y la baja oferta de formación fueron variables que condicionaron la decisión de este profesorado para aprovechar esta oportunidad de formación, para comenzar a subir la escalera del aprendizaje en educación

inclusiva.

En esta parte de la investigación, la observación en la primera sesión de formación sirvió para corroborar todo aquello que los docentes comentaron en la entrevista y el cuestionario. En dicha sesión, en la cual se desarrolló una actividad de presentación por parejas, cada participante habló con un compañero para conocerse y comentar por qué estaban allí, para luego ponerlo en común con todo el grupo. En este momento, volvieron a surgir interesantes ideas que quedaron recogidas. Algunos participantes justificaban su presencia en el curso porque habían tenido casos de estudiantes con discapacidad y no supieron cómo actuar correctamente. En otros casos, la experiencia positiva en cursos previos llevó a los docentes a profundizar más en esta área. Otros no tenían experiencias con estudiantes con discapacidad, pero deseaban estar preparados para cuando la tuviesen en el futuro.

Aunque cada uno de los docentes mostraba sus intereses y motivaciones particulares, compartida era por todos una sensación de desconocimiento sobre cómo atender correctamente ante estos estudiantes, de falta de formación e información, motivo de peso que les movió a participar en el programa de formación.

5.1.2. ¿Qué esperar del camino?

Una vez expuestas las inquietudes que movieron a los participantes para recibir la formación, otro de los aspectos a conocer tenía que ver con las expectativas que habían puesto en el programa antes de iniciarlo. ¿Qué esperaban aprender? Al conversar en la primera sesión de formación en la que se realizó la observación, todos los participantes mostraron una gran motivación, predisposición a aprender y, sobre todo, una auténtica preocupación por el alumnado. En el caso de sus expectativas, como veremos

a continuación, también eran compartidas, aunque algunos intereses tenían más peso que otros en cada docente.

5.1.2.1. Diferentes discapacidades y cómo responder a sus necesidades

El hecho de no conocer, o no reconocer, a los estudiantes con discapacidad que están presentes en el aula preocupaba profundamente a los docentes. En ocasiones, éstos no recibían esta información esencial al inicio del curso, menos aun cuando el propio alumno no quería revelar su discapacidad, o lo hacía cuando el curso había avanzado y requería algún tipo de ajuste (por ejemplo, en la evaluación final). Los participantes reconocían que ésta era una tarea compleja, sobre todo en aquellos casos en los que la discapacidad era invisible. Concretamente, su preocupación residía más en la identificación de las personas con algún tipo de discapacidad mental:

Yo, además, además de todo eso, la capacidad de identificar o reconocer quienes son, o sea, no los que sean de cuestiones motrices o algo más visual, sino los psíquicos, las que no se ven. (EI.G2.P15)

El interés por conocer las características concretas de cada discapacidad dejaba ver que los participantes eran conscientes, desde el inicio, de que todas ellas son diferentes entre sí, y pueden requerir diferentes medidas de atención. Por tanto, el fin último de esta inquietud era el de aprender a dar la respuesta más adecuada a cada uno de los casos que pudieran encontrar en clase, atendiendo a sus particularidades y características individuales.

Yo creo que el abordar cada tipología de discapacidad, que vamos a abordar durante el curso o al menos las más generales, ¿no?, nos va a dar pie a conocer qué instrumentos, qué necesidades tienen, cómo se abordan esas necesidades... (EI.G3.P8).

Los intereses de aprendizaje de la mayoría de participantes se centraban en

adquirir conocimientos prácticos, aplicables y muy concretos, en función del tipo de limitación y necesidad que presente el estudiante. En algunos casos, los docentes no tenían ninguna idea sobre cómo poder adaptar su asignatura a un alumno con una limitación concreta, como era el caso de P13, que mostraba especial preocupación por los estudiantes con discapacidad visual por el tipo de materia que impartía:

Pero, por ejemplo, bueno, nosotros que somos fisioterapeutas, yo digo: “bueno, ¿y si me llega un alumno ciego?, yo como averiguo para...”. Si es que nosotros, hombre nos basamos mucho en el tacto, pero es que la observación es funda... es que no tengo ni idea. Entonces yo tengo miedo a enfrentarme a casos que no sepa por dónde cogerlos y también a discriminar al alumno tanto por defecto como por exceso. Tampoco quiero, quizás, por defecto no creo que se diera el caso, pero por exceso puede que yo esté quizás demasiado atosigando, ¿no? (EI.G2.P13).

La adaptación de los métodos y los materiales, y de los proyectos docentes en general, en función de la necesidad de cada uno de los alumnos era, por tanto, uno de los objetivos de aprendizaje fundamentales que el propio profesorado proponía antes de comenzar el programa. Los participantes tenían claro que lo que esperaban del programa eran medidas de actuación muy concretas que les permitan dar solución a las necesidades de los estudiantes de manera directa y desde su propio conocimiento.

[...] y además la posibilidad de decir bueno... concreto, a ver este PowerPoint lo voy a adaptar para una persona hipoacúsica, lo voy a adaptar para un deficiente visual. Eso me parece formidable, y las adaptaciones también de los proyectos docentes, eso es que es lo que necesitamos precisamente. (EI.G1.P3).

“A quién acudir”, otra de las ideas que emergió en la evaluación inicial. Además de tener la intención de aprender las herramientas que pudiesen aplicar de manera directa en el aula, los profesores también aludieron al

aprendizaje de aquellos recursos con los que pueden contar en la universidad a la hora de atender a los estudiantes con discapacidad. Como se profundizará más adelante, en el apartado dedicado a las necesidades de formación, los participantes desconocían los apoyos que la universidad puede ofrecer para facilitar los procesos de inclusión en las aulas. Además, buscaban encontrar compañeros y recursos humanos en los que poder apoyarse en casos en los que no tuviesen clara la mejor forma de proceder.

Las estrategias, ¿no?, el tener herramientas o un banco de recursos o que proporcionéis quizás... mira pues un caso, que te encuentres un caso así, pues existe este organismo al que puedes llamar, existe... (EI.G1.P1).

Por último, en relación a los aprendizajes deseados, destaca una idea que aportaba P5, la cual se relacionaba directamente con los contenidos del curso, y que difería de las ideas anteriormente mencionadas. Mientras que la mayoría de participantes requerían un aprendizaje de estrategias de ajustes de métodos o materiales para aplicar de manera individual para un estudiante concreto, este participante aportó una visión más holística:

A mí me gustaría llegar a saber hacer frente, si tengo que enfrentarme a algo así, pero desde algo que llegue a ser normativo, es decir, que no sea algo especialmente “como tengo este caso, y cómo me voy a enfrentar...”, sino el cómo lo puedo incluir, ¿no?, ¿no es algo como... no es inclusivo?, para que sea un alumno más. Sí, tendré que adaptar algo, tendré que hacer algunas cuestiones que, por eso no sé cuáles son y son las que espero aprender, pero para que llegue a ser algo normal. (EI.G1.P5).

Demandaba el aprendizaje de un proceso de inclusión completo, es decir, en el que se dé cabida a todos los estudiantes sin necesidad de hacer ajustes individuales para un alumno concreto. Esta idea se relacionaba directamente con los contenidos del programa de formación sobre el Diseño Universal.

5.1.2.2. El valor de los aprendizajes: sus contribuciones personales y los beneficiarios de la formación

Las expectativas de aprendizaje a las que los participantes hicieron alusión consistían principalmente en el aprendizaje de carácter práctico que más arriba aparecen. No obstante, surgían también algunos efectos de carácter personal que esperaban que la formación tuviese en ellos. Cuando se les preguntó sobre quiénes serían, a su juicio, los beneficiarios directos de la formación que iban a recibir, coincidieron en señalar a los dos agentes fundamentales: el profesor y el alumnado.

Por un lado, los docentes esperaban que la formación tuviese una influencia directa en sí mismos y en su desarrollo, tanto personal como profesional. De manera personal, deseaban que el programa les ayudase a adquirir ciertas habilidades que consideraban necesarias para el trato con el alumnado. Concretamente, P2 hacía referencia a cómo establecer la relación social con estudiantes con dificultades en este ámbito, especialmente con aquellos con alguna discapacidad mental:

Habilidades personales. Porque al final la información está en los libros, ¿no? Me ha venido un asperger, yo puedo leer sobre qué es un asperger pero la habilidad personal... (EI.G1.P2).

Al entrenamiento de otras habilidades personales, como la empatía, aludió P10, quien esperaba que un tipo de formación como ésta consiguiese una mejora de su sensibilidad y su capacidad para entender la situación por la que pasan los estudiantes con discapacidad y su necesidad de apoyo por parte del profesorado:

Yo creo que otra cosa que puede, o que creo que me va a aportar el curso, es el tema de la empatía, ¿no?, de empatizar con una persona que tiene, necesita algún tipo de apoyo o que tiene una percepción de las cosas significativamente diferente a como yo...

¿no? Y entonces ahí pues creo que los bloques y tal pueden ayudarme a...
(EI.G3.P10).

De manera profesional, los docentes también apuntaron algunos beneficios que la formación podría traer para ellos. El tiempo y esfuerzo dedicados a la adaptación de ciertos aspectos de la asignatura en función de las necesidades del alumnado con discapacidad fue concebido como una inversión que, en el futuro, ahorraría un trabajo mayor. Por tanto, un valor añadido de la formación residiría en una reducción de costes de tiempo y esfuerzo a largo plazo por parte del profesorado, al diseñar unas asignaturas más accesibles que podrán ser desarrolladas en su práctica docente futura.

Yo, porque me requerirá menos esfuerzo. Supongo que el primer año si yo ahora me pongo a adaptar los contenidos, a establecer una, como una segunda asignatura no muy diferente pero sí en aquellas partes en las que sea necesario que sea diferente. Entonces me requerirá cada vez, una vez que tienes montadas las asignaturas, te requiere menos esfuerzo. (EI.I.P17).

Por otro lado, los beneficios que tendría la formación de los docentes estarían destinados al propio alumnado. Con el alumnado con discapacidad conseguirían tener una mejor relación, más cercana, y su proceso de aprendizaje se vería potenciado por todas las herramientas de apoyo adquiridas durante el programa, lo cual supone el fin último del programa de formación.

Yo creo que directamente en nosotros pero también en el alumnado que en el futuro pues estaremos en contacto con ellos y podemos poner en marcha pues estas actividades o ya eso, pues empatizar de otra manera con él, conectar de otra manera, ¿no?, a través de... (EI.G3.P10).

Pero, además del alumnado con discapacidad, muchos de los participantes compartieron la idea de que se trata de una formación que va a repercutir positivamente en todos los estudiantes, independientemente de si tienen o no

discapacidad. El profesorado consideraba que las herramientas y habilidades, personales y profesionales, que deseaban aprender en la formación iban a suponer un desarrollo positivo en todo el entorno que les rodea, puesto que el hecho de favorecer una inclusión social y educativa del alumnado con discapacidad podría sumar mucho valor al resto de las personas involucradas en dicho proceso.

Hombre yo creo que en primera instancia el alumno porque yo lo hare mejor, lo que pueda hacer lo haré mejor, mejor y más eficazmente. ...Y luego yo creo que todos, en general todos, todos los compañeros, todos los compañeros porque percibirán en definitiva un trato igualitario y además esto es sinérgico, es decir, si ven que somos un bloque, que todos somos iguales con nuestras diferencias, también nos vamos sensibilizando todos. (E.I.I.P17).

Los participantes hacían, por tanto, una valoración altamente positiva de la formación que iban a recibir, atribuyéndole unos valores que mejorarían las relaciones, la calidad docente, el aprendizaje del alumnado y, en conjunto, el desarrollo y funcionamiento de toda la comunidad universitaria.

Algunas de estas ideas y otras fueron registradas en el proceso de observación, cuando el profesorado se encontraba con el estudiante con discapacidad que asistió a compartir su testimonio. Allí, mostraron preocupaciones como el desconocimiento que tienen acerca de si van a tener o no estudiantes con discapacidad en clase a causa de la Ley de Protección de Datos. Además, aprovecharon la visita del estudiante para tratar temas de interés como la carencia de formación, corroborada por el propio estudiante, o la falta de protocolos sistematizados de atención y adaptación en la universidad y la falta de apoyo institucional.

En definitiva, el profesorado esperaba que el programa de formación les ayudase a comprender la discapacidad en profundidad, así como a desarrollar

una sensibilidad y una empatía con las personas que la presentan. También a conocer las distintas necesidades que en función del tipo de discapacidad los estudiantes pueden requerir y aprender las diferentes estrategias y herramientas para darles una respuesta adecuada. Y no solo invertirían su esfuerzo en cursar el programa por un desarrollo profesional propio, sino pensando en un bien para el alumnado en su conjunto y en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

5.1.3. Cuestiones en torno a la capacitación docente

Las motivaciones que llevaron a los participantes a inscribirse en el programa de formación y las expectativas de aprendizaje que tenían con respecto a éste eran dos áreas de interés fundamentales a conocer en el inicio del proceso de investigación, pero no eran las únicas. Este apartado está centrado en las ideas que rondan en torno a la formación del profesorado universitario en materia de educación inclusiva.

En primer lugar, nos interesaba conocer la formación previa que los participantes habían recibido en cuanto a atención a estudiantes con discapacidad, con el fin de partir de los conocimientos con los que ya contaban. En un segundo apartado, se exponen aquellos resultados que tienen que ver con las concepciones de los docentes acerca de este tipo de formación, qué importancia le otorgan y si consideran que se trata de una capacitación necesaria para el profesorado universitario. Y en tercer lugar, se realiza una exploración sobre las necesidades de formación que los participantes percibían, es decir, en qué áreas consideraban que requerían una mayor formación e información.

5.1.3.1. Formación previa, ¿se inicia el camino, o continúa?

Existían diferentes niveles de formación entre los participantes del estudio. Refiriéndonos a la formación en materia de educación inclusiva y discapacidad, llamaba la atención cómo la mayoría de los docentes afirmaron haber recibido algún tipo de capacitación relacionada con este ámbito. Una distinción entre dos tipos de formación puede hacerse en esta área: por una parte, encontramos una serie de profesores que afirmaron haber participado en cursos y seminarios dedicados exclusivamente a la atención a estudiantes con discapacidad. Algunas de estas experiencias fueron expuestas por los siguientes participantes:

Un curso seminario realizado el curso anterior. Fue un par de horas, no recuerdo el día. Lo organizó este mismo equipo de trabajo, y por él estoy aquí. Fue una aproximación, una toma de contacto con estas situaciones, y poner de manifiesto la necesidad del profesorado de formarnos y estar preparados, además de sensibilizarnos. (CI.P17).

Sí, creo recordar que en 2013/2014 participé en algún seminario de introducción organizado por el ICE. Fue una formación inicial, aunque interesante. Simplemente se expusieron experiencias y se identificaron casuísticas generales. (CI.P15)

Sí, el mismo grupo (Equipo BUDA) impartió un seminario a finales del año 2015 en la Facultad de Ciencias de la Educación (Sevilla). Fundamentalmente fue un primer acercamiento a todos los tipos de discapacidades, así como algunas herramientas para los docentes con alumnado con discapacidad. (CI.P4).

Como se puede observar, se trata de pequeños cursos introductorios y de sensibilización, de corta duración, que en algunas ocasiones sirvieron de motor de arranque para que los docentes quisieran ampliar su formación posteriormente.

En otros casos, los cursos en los que algunos profesores participaron no se

incluían en la oferta formativa de la propia universidad, sino que eran cursos buscados por los participantes en otros contextos, como es el caso de P3, que se formó en musicoterapia, o P5, quien contaba con algunos cursos en lengua de signos:

No desde la universidad; sí en lengua de signos como cursos fuera de la misma. En A.C.I.S.O. realicé dos cursos para traducción de lengua de signos. Cursos anuales de sesiones de 4 horas un día a la semana. Aprendíamos las palabras y cómo expresar las oraciones; adaptando el significado de las frases más que en traducción literal. (CI.P5).

El otro tipo de formación al que nos referíamos era presentado por aquellos que cursaron algunas materias relacionadas con la atención a la diversidad durante las titulaciones universitarias, especialmente aquellos participantes pertenecientes a las áreas de educación y psicología. Estos docentes estudiaron algunos aspectos relacionados con la diversidad, necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje y discapacidad, aunque algunos coincidieron en que fueron aprendizajes de carácter teórico.

En el título propio sobre docencia universitaria de la Universidad de Huelva, pero poco aplicable. Muy teórico. También, gracias a la formación en psicología, tengo conocimiento sobre múltiples discapacidades o trastornos mentales. (CI.P11).

Durante la formación universitaria. Sobre necesidades educativas especiales y dificultades del aprendizaje. (CI.P10).

Por parte de mi formación como psicólogo y profesor de sordo-ciegos. (CI.P12).

Un último docente con formación al respecto, además de contar con los conocimientos obtenidos a través de la licenciatura en psicología, tuvo que prepararse para impartir una asignatura sobre dificultades de aprendizaje, lo cual le llevo a buscar y ampliar información sobre la temática en cuestión. El

resto de participantes, concretamente cuatro de ellos, afirmaron no haber recibido ningún tipo de formación relacionada con la atención a los estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, además de indagar acerca de la formación previa que los docentes tenían sobre inclusión educativa, quisimos conocer si habían recibido algún otro tipo de formación relacionada con las habilidades docentes en general que pudiese beneficiar, de algún modo, la atención a los estudiantes con discapacidad. Este tipo de formación es más común en la US, y cada año se ofertan diferentes cursos para su profesorado sobre estrategias docentes aplicadas al entorno universitario. Aun siendo así, una gran parte de los participantes indicaron no haber recibido otra formación al respecto. Por parte de aquellos que sí habían mostrado interés en continuar con su formación docente a lo largo de su carrera profesional en la universidad, este tipo de cursos fueron valorados positivamente:

Yo he hecho de gestión en el aula, para mí los cursos del ICE son estupendos porque aprendo, aprendo y aprendo pautas de comportamiento, conflictos... (EI.I.P17).

La formación recibida por los docentes tenía que ver con metodología y herramientas docentes, motivación, gestión del tiempo, diversidad en general, e incluso el programa de formación de profesorado novel del ICE:

He hecho otros cursos sobre metodología docente, gestión del tiempo, etc., y creo que todo es aplicable en estos casos. Creo sin embargo que sería bueno conocer qué puedo hacer especialmente ante la discapacidad. (CI.P17).

He realizado cursos sobre motivación del alumnado y diversidad, aunque ninguno enfocado directamente a la discapacidad. (CI.P8).

5.1.3.2. La formación del profesorado: clave para una universidad inclusiva

Además de las cuestiones en torno a la formación previa que habían cursado los diferentes profesores, nos interesaba conocer otros aspectos referidos a esta temática y que, a su vez, se relacionaban con otros apartados previos, como la motivación y las expectativas en cuanto al programa. Nos referimos aquí al valor y la importancia que los participantes otorgaban a la formación del profesorado en educación inclusiva y la atención al alumnado con discapacidad.

Los docentes consideraban que se enfrentaban a situaciones complejas cuando había estudiantes con discapacidad en clase, más aún sin contar con la preparación adecuada. El mayor obstáculo no residía en los estudiantes, sino en la carencia de formación en cómo dar respuesta a sus necesidades, por lo que concebían este tipo de formación como imprescindible. La formación podría hacer que se sintiesen más seguros en estas situaciones, reduciendo el temor o inseguridad que a menudo manifestaban a la hora de hacer determinadas adaptaciones.

Los argumentos que los participantes ofrecieron sobre la importancia de este tipo de formación se relacionaban con la obligación expresa en la normativa universitaria de atender a los estudiantes de manera correcta, además de por cumplir una serie de criterios de calidad docente.

Porque la ley lo ampara, porque es un derecho del alumno que tienes delante y, por tanto, se convierte en una obligación para el que organiza el aula, que es el profesor.

(EI.G1.P2)

En general, los profesores manifestaron un alto compromiso en cuanto a la calidad de su enseñanza, por lo que pretendían que dicho compromiso fuera con todos los estudiantes, independientemente de sus características

individuales. No solo se referían así a los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad, sino a todas aquellas necesidades, eventuales o permanentes, que cualquier alumno pueda presentar en su aprendizaje, como bien justificaba P6:

Yo creo que tenemos que tomar a todos los alumnos desde la diversidad, respetando su diversidad, ¿no?, desde los estilos de aprendizaje hasta cualquier otro tipo de necesidad. Bueno me he encontrado con casos completamente particulares: una alumna que tenía al marido enfermo con cáncer y ese año estaba en fase terminal y... Entonces pienso que tenemos que estar para esas situaciones en este contexto, nuestra labor no es simplemente llegar a clase, transmitir los conocimientos y ya está. (E1.I.P6).

En otros casos, la justificación de la importancia de la formación para el profesorado universitario la encontraban en la necesidad de mejorar las actitudes que los propios docentes tienen hacia las necesidades derivadas de la discapacidad y cómo darles respuesta. Según algunos participantes, a menudo el propio profesor se autoimpone una barrera que dificulta el poder ofrecer una atención adecuada a este alumnado, originada principalmente por el desconocimiento que inicialmente presenta sobre estos procedimientos.

En la misma línea, volvieron a hacer alusión a la necesidad, además de formación, de sensibilización del profesorado frente a las dificultades con las que se encuentran los alumnos con discapacidad en el entorno universitario.

Yo entiendo la formación, bueno no general, porque hay gente que seguro que no se apuntaría al carro, pero la formación es importante, pero la sensibilización también es importante. Pero esa sensibilización debería ser casi colectiva. Vamos que, señores que esto se da y se da en la sociedad y se da en... (E1.G2.P14).

En líneas generales, los participantes consideraban que la formación era la solución a muchas de las barreras que los estudiantes con discapacidad podían

identificar en relación a sus prácticas docentes. Eran conscientes de que la mejora docente implica comprometerse con su desarrollo profesional a través de la formación continua. Este profesorado reconocía que, si estaba mejor formado y sabía dar respuesta a las necesidades del alumnado, las personas con discapacidad podrían disfrutar de su experiencia universitaria y participar en un proceso de aprendizaje con normalidad, al igual que el resto de sus compañeros.

5.1.3.3. La necesidad de saber, y de saber hacer

Para que el programa pudiese cubrir realmente las necesidades que el profesorado presentaba en relación a los conocimientos sobre discapacidad y procesos inclusivos, quisimos conocer aquellas áreas en las que ellos mismos consideraban que tenían un mayor déficit de información y habilidades. El primer tema en emerger fue el de la normativa universitaria en materia de discapacidad, cuyo conocimiento consideraban imprescindible, pero no tenían. Aunque a día de hoy la mayoría de universidades cuentan con apartados de su legislación dedicados específicamente a la atención al alumnado con discapacidad, el profesorado argumentaba un desconocimiento absoluto de este tipo de regulación sobre los derechos de estos estudiantes, así como de las obligaciones del profesorado con respecto a éstos.

Yo la normativa, desconozco absolutamente qué dice la ley respecto a la universidad. Conozco la ley en Educación Primaria pero la de la universidad la desconozco absolutamente (EI.G1.P2).

En relación al conocimiento de sus deberes como docentes frente al alumnado, los participantes manifestaron que en ocasiones no supieron si las adaptaciones que pedían algunos estudiantes entraban dentro o no de la legalidad. Por tanto, surgía su necesidad de conocer en profundidad las

obligaciones que como profesores tienen a la hora de responder a las demandas y necesidades de los alumnos con discapacidad.

Y entonces eso también, hasta qué punto nosotros teníamos que haberle hecho otro examen, con ese certificado médico, o cuándo tenía ella que haber avisado de esa situación. Incluso con la chica esta última italiana, lo mismo, nosotros le hicimos un examen oral pactado con ella, pero tampoco sabemos hasta qué punto eso realmente es lo normativo [...] (EI.G2.P16).

Los participantes señalaban como necesidad de formación también un conocimiento mayor de los servicios y el personal especializado responsables de ofrecer apoyo a la hora de tratar los casos de estudiantes con discapacidad con igualdad. Aunque las universidades españolas cuentan con oficinas para el alumnado con discapacidad que ofrecen ayuda tanto al alumnado como al profesorado para cubrir las necesidades que pudieran surgir durante el curso académico, la gran mayoría de los profesores desconocían su existencia y obviaban este valioso recurso. Por ello, demandaban más información acerca de las funciones de este servicio, con el fin de encontrar en él un apoyo que guiara su práctica docente.

Sin embargo, la mayor preocupación la mostraban en cómo aplicar la ley en la práctica. Para los docentes, conocer este marco normativo supondría saber qué hacer y cómo actuar ante situaciones concretas, ya que desconocían los protocolos a seguir en caso de encontrarse con un alumno que requiriera alguna adaptación. Eran conscientes de que la normativa podía aportar el “qué” hacer, pero no el “cómo” hacerlo.

Yo creo que más que conocer la normativa que es fácil, relativamente fácil, acceder a ella, que haya unos planes concretos a nivel de centro que nos ayuden a entender la normativa, que bueno, uno sabe leer, ¿no?, puede entender, ¿no? Sino cómo se aplica esa normativa o cómo la vamos a aplicar esos integrantes de ese centro a la práctica

que nos va a tocar durante ese curso porque ya tenemos identificadas a las personas con necesidades. (EI.G3.P8).

Por ello, sus intereses se focalizaban en conocimientos útiles y transferibles a la práctica real, que fuesen más allá de la teoría y la legislación. Con conocimientos útiles se referían a aquellas habilidades, destrezas y recursos que podían aprender y emplear para trabajar con alumnos con discapacidad en el aula, como eran las adaptaciones curriculares, adaptaciones del proyecto docente, materiales, etc. Aludían también, de este modo, a una demanda relacionada con la metodología deseada en el programa de formación, ya que querían practicar estrategias de atención y adaptación para, llegado el caso, saber cómo ponerlas en marcha en sus clases.

Vamos a imaginarnos que está este alumno aquí con estas características y ahora saca tu material y adáptalo, ¿cómo lo harías? Entonces, creo que habría que adquirir conceptos y temática teórica, pero después, práctica, practicar por si se nos da el caso, aprovechar los recursos que tenemos ahí y ponerlos en práctica. (EI.G2.P13).

A los participantes les interesaba, más que nada, aprender a realizar adaptaciones curriculares. Eran muchos los tipos de adaptaciones que el profesorado puede realizar en el aula al contar con alumnos con necesidades concretas derivadas de la discapacidad. De entre éstas, las que más aparecían en el discurso de los profesores eran aquellas referentes a adaptaciones en los tiempos y formatos de examen, en los materiales de estudio, en las actividades de aula, en las presentaciones con diapositivas y en los recursos tecnológicos e infraestructuras del aula. Estas eran de sus principales preocupaciones, ya que consideraban que en algunos casos el alumnado no era capaz de superar una asignatura sin los ajustes necesarios.

Me gustaría conocer/formarme en: adaptar mis clases/temario a cualquier necesidad

que me encuentre en la clase, para así dar respuesta a cualquiera de mis estudiantes.
(CI.P1).

Sí que es verdad por ejemplo una necesidad para mí importante es el tema de los materiales porque también trabajo tele formación, formación online, entonces ahí el tema de la accesibilidad es... (E.I.P6).

Las necesidades de formación que expresaron los profesores eran diversas, aunque, en síntesis, se pueden clasificar en dos grandes áreas: por un lado, demandaban un mayor conocimiento acerca de la normativa relacionada con la atención al alumnado con discapacidad y sus deberes como docentes frente a ellos. Por otro lado, manifestaban la necesidad de aprender pautas y procedimientos prácticos de adaptación y ajustes en todos los ámbitos de una asignatura, con el fin de poder hacerla más inclusiva y permitir que cualquier estudiante pueda superarla, sin importar sus limitaciones. Se trataba, por tanto, de un profesorado con un conocimiento bastante reducido sobre la educación de los alumnos con discapacidad en la universidad:

No sé nada. No sé qué normativa hay, no sé qué..., [...] pero si están normalizadas nuestras pautas, los tiempos, la atención, las cosas especiales de los tamaños de letra para examen ya te lo dicen ellos porque los conocen, si tengo que esperar que vengan a mí, si la universidad me lo tiene que comunicar, no tengo ni idea, ni idea. Desconocimiento absoluto. (E.I.P17).

5.1.4. El punto de partida

En la fase de evaluación inicial del proceso de formación, como hemos comentado anteriormente, era interesante conocer diferentes esferas de la situación en la que se encontraban los participantes con anterioridad al inicio del programa: motivaciones, expectativas, formación recibida o las concepciones sobre la formación en educación inclusiva. Otro de los ámbitos

en los que indagamos y que, a nuestro juicio, también merece una especial atención es el de los conocimientos que el profesorado tenía en el momento en el que iniciaban el programa. ¿Qué sabían sobre educación inclusiva y la discapacidad? ¿Qué sabían sobre los estudiantes con discapacidad? ¿Y sobre los procesos inclusivos en la universidad? Estas cuestiones eran recogidas en el programa de formación a través de unos amplios y completos contenidos de aprendizaje, pero era importante conocer qué sabían ya, con el fin de partir de sus conocimientos previos y profundizar más en aquellas áreas de las que menos información tenían, para lo cual nos sirvieron también otros datos como las necesidades de formación y las expectativas de aprendizaje.

En este apartado, por tanto, se exponen los conocimientos que los docentes tenían inicialmente divididos en dos apartados: una primera parte en la que se tratan las concepciones acerca de los conceptos relacionados con las prácticas de inclusión: la educación inclusiva, el Diseño Universal y la discapacidad. Un segundo apartado presenta la información que el profesorado tenía acerca de las barreras y las ayudas que las personas con discapacidad pueden encontrar en la universidad como estudiantes, así como los procesos inclusivos que se desarrollan en la institución en pro de este alumnado: normativa universitaria y servicios de atención a los estudiantes.

5.1.4.1. Sobre la educación inclusiva, el Diseño Universal de Aprendizaje y la discapacidad

En el cuestionario inicial se formuló, de manera individual, la siguiente pregunta: ¿Qué entiende por educación inclusiva? Las respuestas de los participantes fueron diferentes. Aunque hubo algunas definiciones más completas que otras y todos ellos tenían alguna idea del significado del término, en ocasiones fueron explicaciones limitadas que se centraban en

características concretas de la educación inclusiva, pero no tenían una concepción holística de este tipo de educación.

Ciertos participantes concebían la educación inclusiva como aquella que está centrada exclusivamente en la atención al colectivo de estudiantes con discapacidad y su integración con el resto de estudiantes y en la comunidad educativa. Por tanto, este grupo de docentes consideraban que este tipo de educación estaba centrado en la inclusión del alumnado con discapacidad, sin tener en cuenta a otros grupos de estudiantes en riesgo de exclusión.

La integración de personas con discapacidad, facilitándoles los recursos pertinentes para lograr un aprovechamiento en igualdad de condiciones. (CI.P12).

En la misma línea, otros docentes iban más allá de establecer el objetivo educativo como fin de la educación inclusiva, hablando así de lograr una total integración de las personas con discapacidad en la sociedad, desde una visión más holística:

Educación para integrar a las personas con discapacidad en el conjunto de la sociedad y todos sus ámbitos. (CI.P3).

Hablando también de la inclusión del alumnado con discapacidad, encontramos otras definiciones relacionadas con la eliminación de barreras que puedan ser motivo de exclusión de estos estudiantes o, como en el caso de P9, definiciones centradas solo en la igualdad de acceso a los estudios académicos:

Aquella que supera las barreras y las elimina para que ningún alumno quede excluido por ninguna circunstancia física o psíquica. (CI.P16)

El hecho de que todas estas personas puedan acceder a cualquier tipo de estudios sin que su discapacidad condicione los resultados. (CI.P9)

Otras exposiciones hacían referencia a la adaptación de los procesos educativos a las necesidades de todos los estudiantes. P5, por ejemplo, aludía también a los procesos de normalización, sin que se deba marcar la diferencia entre los estudiantes y “señalar” como distinto al alumno con necesidades específicas:

Adaptar la educación básica reglamentada a cada necesidad y persona para facilitarle esta educación al mismo nivel que el resto de personas, teniendo derecho a los mismos recursos y que sea de manera natural y no señalada. (CI.P5).

Por otro lado, encontramos que la mayoría de definiciones expuestas por el profesorado sobre educación inclusiva diferían de las anteriores al no centrarse solo en la atención al alumnado con discapacidad, sino a todos los estudiantes. Hacían referencia así a aspectos como la atención a todo el alumnado, tenga o no discapacidad, la no realización de excepciones en el proceso educativo o la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de cualquier tipo de alumno.

Una educación dirigida a todos sin excepción y que trata de incluir en el aula y en el contexto socio-educativo a los educandos y alumnos. (CI.P15).

Aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos para todo tipo de alumnado, que cuenta con la diversidad y adapta sus procesos a ella. (CI.P11).

De manera más completa que estas últimas ideas, P13 iba más allá y se refería a un proceso más completo, acercándose más al concepto que posteriormente se expone. En este caso, se refería a la educación inclusiva como un proceso proactivo que consiste en algo más que la aplicación de adaptaciones curriculares de manera reactiva. Se refería aquí al diseño de la enseñanza para que esté preparada para que todo el alumnado sea capaz de participar.

Aquella que se organiza para englobar a todos desde sus inicios, es decir, que va más allá de realizar meras adaptaciones a posteriori. (CI.P13).

Finalmente, otras definiciones añaden diferentes características que no fueron mencionados en las exposiciones anteriores, completando el discurso conjunto de los participantes sobre la idea de educación inclusiva. Así, surgieron ideas que tenían que ver con la educación del alumnado, más allá de la atención a colectivos concretos, como la transmisión de valores o el respeto en el aula.

Se corresponde con un sistema educativo en el que tienen cabida todo tipo de alumnado, compartiendo el mismo contexto docente, integrado en grupo normativo, y que promueve valores, respeto... (CI.P10).

Otros de los valores fueron expuestos por P6, al hablar de la educación inclusiva como aquella que vela por el respeto de los derechos humanos, o por P7, al hablar de este término como aquella educación que toma la diversidad como una oportunidad y la aprovecha como una fuente de riqueza en los procesos educativos.

Que respeta los derechos humanos, que atiende a la diversidad, que no excluye. (CI.P6).

A mi entender, la educación inclusiva es la que parte de la riqueza que aporta la diversidad; considerando a cada uno de los sujetos (en proceso de formación) como personas diferentes y busca encontrar el lugar de cada uno de ellos. (CI.P7).

En resumen, podemos confirmar que, aunque no pudiesen ofrecer definiciones técnicas completas, todos los participantes tenían una idea, más o menos aproximada, de lo que significa y qué persigue la educación inclusiva. Era interesante conocer estas concepciones que los profesores tenían sobre el término, puesto que con él se iniciaría el proceso de formación y se

solventarían todas las dudas encontradas en este diagnóstico previo.

Por otra parte, el concepto de DUA no fue desarrollado con la misma facilidad, ya que, en este caso, hubo algunos docentes que desconocían absolutamente este término. Concretamente, cuatro de los participantes no sabían nada sobre él y era la primera vez que oían hablar sobre éste.

Otros docentes, aunque también lo desconocían, empleando la lógica y suponiendo a qué se podía referir se atrevieron a ofrecer alguna definición o idea de lo que el DUA podría significar. Estos docentes emplearon expresiones como “diseño adaptado a necesidades”, “incorporar a todo el alumnado” o “adaptación del temario”.

No conozco el concepto; pero dado el contexto, puedo entender que se trata de un diseño de la docencia adaptado a todo tipo de necesidades. (CI.P12).

Entiendo que se refiere a la posibilidad de planificar y transmitir conocimientos teniendo en cuenta la posibilidad de incorporar a todo alumnado independientemente de acceso al currículo. (CI.P10).

Por otra parte, otros participantes sí mostraron más seguridad a la hora de ofrecer una definición más concreta de lo que el DUA significa, por lo que parecían controlar más el término. Al igual que en el caso anterior, ciertos docentes, aunque con ideas más claras, continuaban centrándose exclusivamente en el alumnado con discapacidad como foco de interés de esta práctica educativa:

Un proceso de aprendizaje apto para cualquier tipo de alumnado, que sea lo suficientemente versátil que pueda adaptarse a cualquier discapacidad con las modificaciones oportunas. (CI.P17).

Aquel que consiste en una educación inclusiva de todo tipo de alumnado y contemple especialmente las necesidades del alumnado con discapacidad. No tengo ninguna experiencia al respecto. (CI.P16).

Finalmente, podemos citar las palabras de otros docentes que miraban el DUA en su concepción más amplia, sin distinción entre alumnado con y sin discapacidad y necesidades concretas, haciendo alusión a las necesidades de los estudiantes en general o al carácter preventivo del diseño didáctico y sus beneficios para todo el grupo.

La realización de un proyecto educativo inclusivo y que atienda a las necesidades generales y particulares del alumnado. (CI.P15).

La incorporación preventiva de unas adaptaciones que favorecen finalmente a todo el grupo. (CI.P3).

Además de sobre las ideas que los docentes tenían acerca del DUA, interesaba saber si tenían alguna experiencia al respecto. La mayoría de los profesores indicaron que no tenían ninguna experiencia en prácticas educativas que siguiesen los principios del DUA. Solamente uno de los participantes indicó que tenía alguna experiencia en este tipo de prácticas inclusivas en la escuela primaria, pero no en la educación superior.

Las ideas que giraban en torno al concepto del DUA eran diversas, en ocasiones inexistentes, y los participantes mostraron más dudas a la hora de definir esta expresión que cuando hablaron de la educación inclusiva. Muy relevante resultaba el análisis de estos dos conceptos, los cuales iniciaban y cerraban el programa formativo, y consideramos necesario conocer las concepciones iniciales que los docentes tenían sobre los dos términos que sustentarían todos los contenidos de la formación.

Finalmente, a los docentes también se les preguntó qué sabían sobre el concepto de discapacidad y los diferentes tipos que podemos encontrar en las aulas. Esta información serviría para conocer las ideas y concepciones que tenían sobre la discapacidad, con el fin de saber si los contenidos del programa se adecuaban a sus conocimientos previos. Así, la gran mayoría empleó

palabras con ciertas connotaciones negativas para definir la discapacidad. Se repitieron a menudo palabras como: limitación, mengua, pérdida, deficiencia, disminución, falta, obstáculo, dificultad, e incluso problema.

Algunas de estas exposiciones se referían a la discapacidad en términos biológicos y facultades físicas, mientras que otras se referían a las limitaciones que supone ser discapacitado. Este tipo de definiciones mostraban cómo los participantes concebían la discapacidad como una dificultad que reside principalmente en la persona que la presenta, siendo ella misma la que presenta unas limitaciones que le impiden desarrollar sus acciones diarias con normalidad. Por tanto, se dejaba ver su desconocimiento sobre el modelo social de discapacidad, lo cual dotaba de aún más sentido todo el contenido a trabajar en el primer módulo del programa, el cual pretendía contribuir a un cambio en la forma de pensar de este profesorado.

5.1.4.2. Estudiantes con discapacidad y universidad

En los apartados anteriores han sido expuestos los resultados que se obtuvieron al preguntar a los participantes acerca de sus conocimientos sobre diversos conceptos: educación inclusiva, DUA, discapacidad. Además de todos estos conocimientos, el programa de formación recogía en sus contenidos otros ámbitos de interés para la formación del profesorado. Por tanto, también nos interesaba conocer qué sabían sobre ellos, siendo estos: barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad pueden encontrar en la universidad; normativa universitaria en materia de discapacidad; y servicios de atención al alumnado con discapacidad de la US.

Las *barreras* que los docentes consideraron que los estudiantes con discapacidad podían encontrar en la universidad eran diversas. Este conocimiento podía deberse, además, a su experiencia como docentes y la

observación directa de estas dificultades, tanto en el entorno como en sus propias asignaturas.

El principal tipo de barrera identificado por la mayoría de los participantes fue el arquitectónico. Los profesores consideraron que, a día de hoy, continúa existiendo un número significativo de barreras físicas, de infraestructura y de espacios en las distintas facultades y centros de la US, y cuya solución, en muchas ocasiones, no está en sus manos.

Otro grupo de barreras identificadas por el profesorado era el de las barreras sociales. Los docentes hablaron de prejuicios ante la discapacidad, barreras psicológicas, temor al rechazo por parte de los demás o frustración. Estas actitudes y el desconocimiento sobre la discapacidad no solo fueron atribuidas al profesorado, sino también a los propios compañeros y a la comunidad universitaria en general.

Prejuicios (por parte tanto del profesorado como del propio alumnado, sus compañeros. (CI.P17).

Psicológicas, por miedo al rechazo, exclusión, sentimiento de frustración. (CI.P16).

Concretando en la esfera docente y del aprendizaje, los participantes pensaban que en el aula surgían también numerosas dificultades para el alumnado con discapacidad. Consideraban que las asignaturas no están diseñadas teniendo en cuenta las necesidades de estos estudiantes, lo que puede originar riesgos a la hora de que reciban la información y para manejar los materiales y los recursos docentes. Además, indicaron que existe una ausencia de adaptaciones docentes que puede suponer un gran problema para que estos estudiantes tengan éxito en las asignaturas, así como una falta de recursos para poder llevarlas a cabo.

Transmisión de información en las clases y acceso a los recursos docentes. (CI.P12).

Falta de adaptación de metodologías y herramientas pedagógicas. (CI.P8).

Además de todas estas limitaciones reconocidas por todo el profesorado, también identificaron como una importante barrera la falta de formación del profesorado, motivo por el que se encontraban participando en este estudio. La solución de esta carencia podría suponer la eliminación de todas las demás barreras que surgen dentro del aula. En algunas ocasiones fueron más allá, y hablaron de la falta de formación del profesorado, extendiéndola también a los compañeros y al personal de administración y servicios, así como su falta de sensibilidad.

Falta de formación por parte del profesorado. Ausencia de recursos para adaptar los contenidos a sus necesidades. (CI.P9).

Falta de conocimiento/formación/sensibilidad por parte de la comunidad universitaria (prof., PAS, estudiantes). (CI.P3).

Los docentes demostraron que conocían numerosas dificultades que en la universidad existen para los estudiantes con discapacidad. Por el contrario, sus conocimientos acerca de las *ayudas* eran menores. Algunos docentes sabían que existía algún organismo que ofrecía apoyo a los estudiantes con discapacidad dentro de la US, pero ninguno conocía su nombre. En su lugar, hablaban de departamentos, servicios especiales, servicios de orientación o del SACU (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria), que era el que más se acercaba. Además, conocían que ofrecían información, recursos, materiales y ayuda para superar dificultades.

Aunque pudieron ofrecer algunas ideas relacionadas con las ayudas que la universidad como institución pone a disposición del alumnado, reconocían su falta de información acerca de estos procesos:

No sé los recursos existentes en la US, porque no he tenido ningún caso y no he recurrido a la normativa, pero imagino que hay recursos para facilitar adaptaciones de materiales y eliminación de barreras, especialmente para personas con discapacidad

física. (CI.P11).

Tengo escaso conocimiento sobre ello, aunque en ocasiones he visto cómo se les ofrece un “becario colaborador”; el SACU también ofrece una asistencia especializada. (CI.P7).

Otra ayuda que identificaron muchos de los docentes fue la ofrecida por los propios compañeros. Encontraban, por tanto, que el resto de alumnos puede suponer un gran apoyo para la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Y de igual modo, el apoyo que puede ofrecer un profesor sensibilizado, preocupado por el aprendizaje de sus alumnos y que desarrolle prácticas educativas inclusivas también fue reconocido como una gran ayuda. Incluso nombraron al personal de administración y servicios como otra posible ayuda para el alumnado:

Finalmente, aludieron también a la eliminación de barreras arquitectónicas de los diferentes entornos de la universidad que se ha ido desarrollando en los últimos años, así como la propia adaptación de espacios para necesidades concretas.

Relacionadas con las ayudas se encuentran también las respuestas de los docentes cuando se les preguntó sobre los *servicios de la universidad*. Como se ha introducido más arriba, algunos participantes eran conocedores de que existe un servicio de atención para los estudiantes con discapacidad, la Unidad de Atención a los Estudiantes con Discapacidad, integrado en el SACU. La mayoría no conocía su nombre ni cómo funciona exactamente, aunque habían oído hablar de él o sabían algo por otras vías:

Existe una unidad de atención a los estudiantes con discapacidad. (CI.P16).

Hay un organismo que atiende al alumnado con discapacidad, así como orienta a los docentes. (CI.P4).

El servicio de atención a la discapacidad (¡no recuerdo su nombre!) del SACU.

(CI.P3).

Aun así, conocían algunos de los servicios que este organismo pone a disposición del alumnado con discapacidad, ya que recursos como el estudiante colaborador, el intérprete de lengua de signos, la adaptación de materiales o la transcripción al braille fueron nombrados por los docentes.

Apoyo para traducción de material al braille, intérpretes, aumento de tiempo en exámenes... Pero todo porque me lo han comentado otros compañeros. (CI.P11).

Finalmente, otra área de conocimientos que nos interesaba conocer era la *normativa universitaria*. En la US, existe una legislación que regula algunos derechos de los estudiantes con discapacidad, así como algunas formas de proceder por parte de la universidad y el profesorado. Al ser un tema crucial para el conocimiento del profesorado, así como un contenido que daba lugar a uno de los módulos del programa, nos interesaba también conocer qué sabían los participantes al respecto.

Los resultados ante esta cuestión eran claros: la mayor parte del profesorado indicó que no sabía nada, o muy poco, sobre la normativa en materia de discapacidad en la universidad. Aquellos que explicaron algún aspecto de la normativa que conocían, lo hicieron sobre procesos muy generales. Hicieron alusión al contacto del estudiante con el SACU al iniciar sus estudios o a la igualdad de derechos de todos los estudiantes. Solo en dos ocasiones, dos docentes hilaron más fino y mostraron su conocimiento sobre la adaptación de las pruebas de evaluación que recoge la legislación de la US:

Básicamente nada. Presumo que se trata de una extensión de la empleada en Centros Docentes de Primaria y Bachillerato. Lo poco que conozco se refiere al ámbito de facilitación de las pruebas de evaluación. (CI.P12).

Que estos alumnos tienen derecho a un % de tiempo extra para la realización de sus exámenes. (CI.P9).

Como se puede observar, en general los docentes mostraban un gran desconocimiento en numerosos ámbitos que rodean a la situación de las personas con discapacidad como estudiantes universitarios. Estos resultados de evaluación inicial sirvieron para conocer el punto de partida de los participantes, permitiendo saber en qué contenidos habría que detenerse más para conseguir un aprendizaje completo y significativo. Por tanto, aspectos como el papel de la institución universitaria ante los estudiantes con discapacidad, la normativa universitaria, los tipos de discapacidad y las prácticas de educación inclusiva serían áreas a tratar profundamente a lo largo del programa de formación.

5.1.5. Experiencias que dejan huella

Finalmente, llegamos al último bloque de resultados de la evaluación diagnóstica inicial. Ya hemos expuesto las motivaciones y las expectativas que los participantes presentaban de cara al programa, sus opiniones sobre este tipo de formación y qué tipo de cursos y programas habían vivenciado con anterioridad y sus conocimientos previos relacionados con la educación inclusiva.

Además de todo ello, nos interesaba conocer si estos docentes habían tenido alguna experiencia enseñando a estudiantes con discapacidad en la universidad. Para ello, formulamos cuestiones sobre qué tipo de discapacidad presentaban estos alumnos, las valoraciones que hacían sobre sus experiencias, las dificultades que encontraron para atenderles de manera correcta y cómo lo hicieron para sortear esas dificultades.

De los 17 docentes que iniciaron el programa (recordemos que finalmente 16 lo completaron), 12 de ellos confirmaron que habían tenido algún alumno con discapacidad matriculado en una de sus asignaturas, mientras que el resto nunca había tenido esta oportunidad.

Todas las valoraciones que los docentes hicieron de estas vivencias fueron muy positivas. La mayoría no catalogaron como excesivo el trabajo que tuvieron que realizar para responder a las necesidades de los alumnos puesto que, en muchas ocasiones, dichas necesidades no eran demasiado complejas.

Pero después de todo trabajaron bien, sacaron buenos resultados, en las de teoría pues venía a tutoría con más frecuencia que... porque las prácticas la verdad es que tampoco son una cosa del otro mundo. Entonces yo no tuve que hacer mucho trabajo extraordinario para adaptarme a estos alumnos y sacaron resultados exactamente igual que sus compañeros. (EI.G3.P9).

En otros casos, esa ausencia de esfuerzo extra para atender a los estudiantes se justificaba en el hecho de que la mayoría de adaptaciones y ajustes venían diseñados y ofrecidos de manera externa a través de organismos como la ONCE, por lo que el trabajo del profesor se veía reducido considerablemente.

Yo he tenido discapacidad visual, he tenido dos, lo que ocurre que hace tiempo esto y venía todo organizado de la ONCE, yo... era muy fácil, era muy fácil. (EI.G1.P2).

La información que más interesaba averiguar era la referida a las respuestas que los docentes ofrecieron a sus estudiantes para responder a sus necesidades, con el fin de conocer las experiencias prácticas con las que contaban.

5.1.5.1. Derribando muros

Ante las dificultades que encontraron, los profesores ofrecieron respuestas. Se muestra aquí una diversidad de ajustes y propuestas relacionadas con la disposición en el aula, la metodología, el desarrollo de actividades, las tutorías o la evaluación. No obstante, es interesante señalar cómo el profesorado

manifestaba cierta inseguridad en el desarrollo de estos ajustes, argumentado el desconocimiento sobre la normativa y los tipos de discapacidad y sus correspondientes necesidades o la falta de asesoramiento, formación e información sobre cómo realizar ajustes o adaptaciones individualizadas ante determinados casos.

En relación a las adaptaciones que los participantes realizaron cuando tuvieron estudiantes con discapacidad en clase, todos ellos coincidieron en que una muy común era la de facilitar una ubicación del alumno favorable dentro del aula, de fácil acceso y en las primeras filas, cerca del profesor.

Por otro lado, aludieron a los recursos audiovisuales como apoyo imprescindible, por ejemplo, en estudiantes con discapacidad visual. Algunos ajustes se llevaron a cabo en estos materiales, como ofrecer opciones en los formatos (digital o impreso) o la ampliación del tamaño de letra en textos y diapositivas,

[...]le mandaba por correo específicamente sus apuntes, sus diapositivas en un tamaño mayor, hablamos con el de copistería y, yo doy química, para que le hiciera una tabla periódica grande porque la que venden allí es una cuartilla con los datos de los átomos muy chiquititos. (EI.G3.P9).

A menudo, estos materiales eran enviados con antelación a los estudiantes a través del correo electrónico. Esto ayudaba a que los alumnos pudiesen leer el contenido con anterioridad, además de realizarles los ajustes necesarios, incluso la transcripción al braille con ayuda de la ONCE.

Otro recurso, cuyo uso permitieron algunos docentes en el aula, fue la grabadora de voz. Los profesores no mostraron ningún inconveniente a la hora de ser grabados en clase, ya que consideraban que es un recurso fundamental para estudiantes, por ejemplo, con una discapacidad visual o física. De este modo, se facilitaba que los alumnos tuviesen más tiempo para

procesar la información transcribiendo las grabaciones, y pudiendo escuchar las explicaciones tantas veces como fuesen necesarias. Además, estas transcripciones también podían ser transcritas a braille posteriormente.

La ONCE lo que tenía era un equipo de gente que se dedicaba a grabarles los libros, incluso nos pedían permiso para grabar las clases y luego se las pasaban a braille y entonces ellos tenían una biblioteca donde, pues iban renovando los apuntes. (EI.G3.P12).

Siguiendo con los recursos y apoyos al aprendizaje, algunos docentes permitieron también la presencia del intérprete de lengua de signos en casos de estudiantes con discapacidad auditiva. Indicaron que en ningún momento influyó que estos profesionales estuviesen presentes en el aula, y no tuvieron ningún problema en facilitarles todo lo que necesitasen.

Por otra parte, otros cambios fueron necesarios en relación a los espacios de enseñanza. En algunos casos, cuando hubo un estudiante con discapacidad física, los docentes pedían un cambio de aula a la planta baja cuando el aula asignada no era de fácil acceso.

La clase en principio estaba en una planta superior, se pidió entonces que nos cambiaran de aula, se hizo un cambio con un profesor y nos dieron un aula en la planta baja para que la alumna no tuviera que estar subiendo siempre con la silla de ruedas, porque el ascensor se estropeó en ese momento también. (EI.G2.P16).

Otros ajustes y adaptaciones que los profesores aplicaron fueron en la metodología. En cuanto a las explicaciones orales, los docentes indicaron que intentaban en todo momento no hablar de espaldas al alumno o escribiendo en la pizarra. Además, intentaban hablar de manera pausada, vocalizando y facilitando la lectura labial, en casos de estudiantes con discapacidad auditiva.

[...]él siempre se ponía en primera fila de la clase, y yo lo que intentaba era, le daba mucho contacto visual e intentaba hablar más despacito, es decir, vocalizaba un

poquito mejor, y sobre todo pues tenía mucho cuidado de no ponerme a escribir en la pizarra de espaldas, sino que, cuando estaba escribiendo, me callaba y luego me volvía y seguía con lo que fuese. (EI.G2.P13).

Un ejemplo a destacar en los ajustes metodológicos es el de uno de los docentes que enseñó a un alumno ciego a escribir grafía antigua mediante la escritura por medio del tacto, trazando las letras llevándolo de la mano. Así, ofreció un método alternativo de enseñanza de la escritura adaptado para este alumno.

“Yo te propongo un esfuerzo por tu parte [...] nos vamos a ver todas las tardes, al departamento nos vamos a traer una pizarra”, no va a poder aprender a leer, pero aprender a escribir. Digo: “y eso tú lo vas a mentalizar, lo vas a memorizar en tu cabeza, que son gestos con la mano como cuando tú la mueves de una determinada manera, haces una forma, y esa forma con la otra forma hacen la sílaba “sí”, por ejemplo.” (EI.G2.P15).

Otro ejemplo lo encontramos en un docente que tuvo una alumna que carecía de miembros superiores y escribía con los pies. El docente tuvo que repensar y adaptar algunas actividades para conseguir la plena participación de la alumna. Esta experiencia, a pesar de ser un reto, fue muy positiva para el docente, quien afirma que aprendió a diseñar su actividad valorando los aspectos positivos y fortalezas de la alumna.

Bueno tuve una experiencia de una chica que no tenía brazos [...] ella nunca hizo referencia a que no tenía brazos, ella simplemente escribía con los pies, llegaba, se quitaba los zapatos, escribía... todo lo hacía con los pies. De hecho, en mis clases pues yo hago muchas dinámicas de grupo tal, porque claro, si das clase no tener brazos no importa, pero para algunas dinámicas sí era importante tener un poco de movilidad con los brazos. Entonces yo en mi casa me ponía a darle vueltas, y qué hago yo con esta dinámica, que hago, la anulo, hago otra, cómo lo hago... Y al final

mi conclusión personal fue naturalizar todo, es decir, hacer las cosas evidentemente adaptadas en la medida de lo posible a ella [...] pero no sé, centrarme más en las fortalezas que tenía la chica que en las debilidades. (EI.G3.P11).

En relación a la tutoría como apoyo a la enseñanza, los docentes también contaron cómo empleaban este espacio para mejorar la experiencia de los estudiantes con discapacidad. Durante las sesiones de tutoría, los docentes hacían un asesoramiento y seguimiento más individualizado con el estudiante en cuestión. En las tutorías, aclaraban contenidos y disipaban dudas, hacían ejercicios y explicaban actividades prácticas poniendo ejemplos y simplificando el material. De este modo, además, el profesorado podía conocer las necesidades de los estudiantes y establecer una relación más cercana.

[...] entonces lo hicimos en mi despacho, que eso por ejemplo sería algo interesante si volvemos a esa situación, en mi despacho yo le contaba la práctica, como son prácticas [...] lo mismo que le cuento a mis alumnos en clase. (EI.I.P17).

Las tutorías, además, presentaban otras ventajas como la eliminación de ruidos de la clase, que dificultan la recepción de la información por parte de personas con discapacidad auditiva; o la reducción de situaciones de estrés que puede vivir un estudiante con discapacidad mental al estar con un grupo numeroso de personas.

En relación a la evaluación de las asignaturas, los participantes también llevaron a cabo algunas adaptaciones, como el aumento del tamaño de letra en exámenes, aumentar el tiempo para realizarlos, transcribir el examen a braille a través de la ONCE, e incluso el cambio de modalidad de escrito a oral o a una prueba asistida por ordenador.

[...] proyecté para todos los dos temas y las dos diapositivas, y mientras que los demás estaban haciendo el tema yo la tenía sentada en mi mesa con el ordenador del profesor y le proyecté las imágenes el doble de tiempo. (EI.G2.P14).

La elección del formato de examen la dejaban en manos del estudiante en muchas ocasiones, facilitando que pudiese elegir la opción que mejor le permitiera expresar sus conocimientos.

Bueno pues hablamos con ella y le dijimos: “mira, ¿cómo preferirías hacer el examen?” Nuestro examen era teórico-práctico [...] y hemos pensado que un examen oral sería mejor, porque ella no escribía ni nada, la discapacidad física era evidente. Dijo que sí, que le parecía bien, la citamos un día nosotros allí en el despacho, y le hicimos el mismo examen, pero nosotros le fuimos leyendo las preguntas, le dimos más tiempo para responder. (EI.G2.P16).

Finalmente, además de las adaptaciones llevadas a cabo en los materiales y recursos, los métodos de enseñanza, la tutoría o la evaluación, en algunos casos los docentes tuvieron que hacer frente a las dificultades de algunos estudiantes para lograr una plena inclusión social. Algunos docentes tuvieron experiencias con estudiantes con Síndrome de Asperger. Uno de ellos, decidió solicitar a los compañeros de la clase que intentaran incluirlo en el grupo y hacerlo sentir cómodo, puesto que tenía dificultades para establecer relaciones.

[...] ya cuando me enteré de esto primero hablé con los compañeros, bueno, no son muchos, tampoco sé yo si hice bien en comentar esto, pero digo: “mira tenemos en clase a un compañero (un día que no estaba) que todos tenéis que echarle una mano, digo vamos ni es deficiente ni tiene absolutamente nada. El problema... a el chico le cuesta entablar conversaciones o las relaciones sociales. Y ya los compañeros si se habían dado cuenta, porque se sienta solo, al final, no quiere saber nada, llega el último y sale el primero para no tropezarse con nadie. Bueno, creo que entre todos le han echado una especie de capote que le está viniendo bien. (EI.G2.P15).

A pesar del interés y el esfuerzo por establecer medidas y acciones que faciliten la trayectoria académica de estos estudiantes, los docentes coincidieron en cómo estas experiencias les han generado cierta inseguridad.

Algunos participantes optaban por abordar estos casos con naturalidad dentro del aula, a través de un trato igualitario, pero facilitando los medios necesarios para que el alumno pueda aprender y participar en igualdad de condiciones.

Lo que sí se pone de manifiesto en el discurso de los profesores es cómo ellos mismos tuvieron que buscar soluciones en acuerdo con los propios estudiantes, pero sin ningún tipo de asesoramiento externo, dando lugar a diversidad de ajustes que permitieron a todos estos estudiantes superar sus asignaturas de manera satisfactoria.

Vemos en estas líneas que, aunque sus conocimientos previos no eran extremadamente amplios, en la práctica los participantes pusieron en marcha diferentes estrategias para atender adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes con discapacidad, ya fueran más o menos acertadas.

En este apartado, sobre la evaluación inicial del programa, se han planteado los diferentes factores que movían al profesorado para formarse en materia de educación inclusiva, sus expectativas de aprendizaje en cuanto al programa, los conocimientos previos que presentaban y sus experiencias con alumnado con discapacidad. Se trata de una información muy valiosa que serviría de punto de partida para comenzar el proceso de formación, el cual debe basarse siempre en las características concretas del grupo de destinatarios. A través de la evaluación inicial pudimos obtener toda esta información que, además de ser necesaria para el desarrollo del programa, supone un diagnóstico de cómo el profesorado universitario concibe la realidad de la diversidad en la educación superior, sus conocimientos y carencias formativas y su compromiso por mejorar su actividad profesional. Todo ello supone una relevante aportación de información al campo de la investigación en ciencias de la educación, información que continúa complementándose en los siguientes apartados de este trabajo.



La subida

5.2. La subida. Resultados de la evaluación procesual

El primer paso que mueve toda acción formativa es la decisión de iniciar a subir la escalera del aprendizaje. Las motivaciones que nos llevan a ello suponen el motor imprescindible para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. Sin ellas, tal camino pierde el sentido, y entra el juego el riesgo de que los conocimientos no sean adquiridos, asimilados y, por ende, transferidos a la práctica profesional de la manera más idónea.

Subir la escalera del aprendizaje requiere, además de estas motivaciones, un compromiso, una constancia por parte de los caminantes, factores que deben mantenerse durante todo el proceso. Es necesario para los responsables de la formación, por tanto, conocer en todo momento cómo está funcionando el programa, sus puntos fuertes y las áreas que pueden ser mejoradas. La evaluación final del programa completo es imprescindible. Pero, ¿por qué esperar a este momento para mejorar el programa solo de cara a futuras ediciones?

La evaluación procesual que se llevó a cabo durante el desarrollo del programa tenía el fin principal de conocer todos estos aspectos para poder mejorar el programa de formación mientras está implementándose. Por un lado, los propios participantes pueden beneficiarse de tales mejoras y, por otro lado, los responsables y formadores del programa tienen la gran oportunidad de aumentar la calidad de sus acciones. Además, queríamos saber qué estaban aprendiendo y cómo lo estaban haciendo.

Volviendo a la escalera del aprendizaje, ahora nos encontraríamos en el segundo nivel, el de *incompetencia consciente*. En esta fase, los participantes toman consciencia de todo aquello que desconocían, iniciándose en el aprendizaje.

Diversos ámbitos fueron analizados con los participantes para conocer sus opiniones acerca de cómo se estaba desarrollando el programa, dándoles voz

para poder adaptar la enseñanza a sus intereses de una manera más ajustada. Se indagó acerca de sus opiniones sobre la modalidad B-Learning y las herramientas de formación, los diferentes componentes y áreas que conformaban el programa y sus valoraciones sobre la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos durante los primeros módulos.

5.2.1. Blended-Learning como modalidad de formación

Durante el desarrollo de la formación quisimos saber cómo estaba funcionando la modalidad B-Learning en la que se sustentaba el programa. Así, se formularon preguntas acerca de los aspectos más positivos y las áreas de mejora tanto de la parte presencial como de la parte online. Aunque para cada una de ellas las opiniones eran diversas, en conjunto los docentes consideraban este tipo de formación mixta como la que más se adecuaba a sus necesidades, como podremos observar en los siguientes apartados.

5.2.1.1. La modalidad de formación presencial

En cuanto a las fortalezas de la modalidad presencial, los participantes aludieron principalmente a la metodología y a las acciones que se llevaban a cabo en las sesiones, como revisar contenidos, tratar fallos y dudas y la posibilidad de compartir experiencias de manera directa entre todos los participantes, una acción que se identificó como muy enriquecedora.

En las presenciales, aunque en los foros se aporta, pero aporta el que tiene ganas, tiempo y el momento. Aquí sí nos vemos, y vemos la experiencia de cada uno de nosotros, que quiera que no a alguien hemos tenido con algún problema y cuentan: “pues a mí se me ocurrió hacer esto”. Y son cosas que a lo mejor a otro no se le ocurren. (EP.G2.P9).

La otra actividad en la que todos los participantes coincidieron en señalar como la más relevante fue la visita de los estudiantes con discapacidad. Indicaron que se trataba de una gran oportunidad para aprender de primera mano acerca de la situación y la experiencia de este alumnado en la universidad, lo que promovía la empatía, la sensibilidad y el aprendizaje por parte de los docentes, objetivo principal de esta estrategia de enseñanza.

Y después lo mejor es la aportación de los alumnos, y nada más vino una chica el otro día, pero va a ser muy enriquecedor, es lo más enriquecedor porque vamos a ver los casos personales y lo que sienten ellos. Yo tengo una alumna así y la he tenido y le he preguntado mucho, he hablado con ella mucho, pero yo creo que... es muy rico que venga alguien y te cuente. (EP.G2.P14).

En relación a la visita que, en este momento, los participantes habían tenido en el programa, se recogieron muchas ideas significativas a través de la observación. Los participantes mostraron una gran atención a las palabras del estudiante, demostrando su interés a través de numerosas preguntas que dieron lugar a un debate. Entre las ideas principales, los docentes volvían aquí a mostrar su preocupación por la baja formación e información de los docentes, el desconocimiento de si tienen o no alumnos con discapacidad en clase y la necesidad de más apoyo institucional.

Respecto a los aspectos de mejora de las sesiones presenciales, los docentes realizaron principalmente dos propuestas para aplicar en lo que restaba de curso. En primer lugar, proponían la idea de contar con profesores con experiencia en atención a estudiantes con discapacidad que viniesen a contar sus vivencias del mismo modo que lo hacían los alumnos. De este modo pretendían aprender de profesionales que desempeñaran correctamente aquellas funciones que ellos ahora estaban aprendiendo.

Yo he puesto en el cuestionario que me gustaría que viniesen compañeros que hayan

ya..., es decir, que hayan tenido, que tengan o hayan tenido mucha experiencia en adaptaciones en sus aulas. (EP.G2.P13).

Por otro lado, algunos participantes consideraron que 3 sesiones presenciales en todo el programa podría ser un número insuficiente, por lo que proponían que se pudiesen organizar más sesiones de este tipo debido a la riqueza que en ellas estaban encontrando.

Es encontrar el equilibrio yo creo. Tal vez las sesiones presenciales sean pocas, no lo sé, en comparación con la cantidad de horas que hay virtuales, ¿no? (EP.G1.P8).

5.2.1.2. La modalidad de formación online

Las opiniones de los participantes sobre el desarrollo del programa en su modalidad virtual también fueron recogidas y, como en la parte presencial, también identificaron puntos fuertes y áreas de mejora.

Entre los valores positivos de la parte online destacaban la utilidad de diversas herramientas y recursos como los avisos que los tutores del programa iban publicando en la plataforma y por correo electrónico cada vez que se acercaba una fecha importante (apertura de un nuevo módulo y foro, límite para la entrega de actividades de evaluación, proximidad de una sesión presencial, etc.), la bibliografía complementaria que en cada módulo se facilitaba o los vídeos empleados como recursos de enseñanza.

Los avisos también son muy interesantes [...] por regla general está muy bien que tu tengas el material, acudes como dice ella, hay mucha bibliografía, los vídeos también orientan mucho y... la verdad es que muy bien. (EP.G2.P14).

De las ventajas más comentadas fue la flexibilidad que supone la formación online, ya que les permitía trabajar en el programa en el momento que mejor podían hacerlo, desde casa y sin un horario rígido. Al tratarse de profesores

universitarios como destinatarios del programa, esta ventaja de la modalidad de formación era especialmente tenuta en cuenta al elegir las vías de enseñanza, algo que los docentes valoraron positivamente y agradecieron.

Sí, igualmente se valora el tener a mano siempre disponible la información para ponerte en el momento que tú tengas disponible y eso está siempre ahí. (EP.G2.P11).

Me gusta la... el hacer cursos online porque, como habéis dicho, te pones cuando puedes, a deshora. (EP.G2.P17).

Finalmente, otros aspectos señalados como puntos fuertes de la modalidad online se relacionaban con las oportunidades que daba la plataforma de enseñanza virtual para interactuar e intercambiar opiniones y conocimientos con los compañeros a través de los foros. Además, el hecho de tener plazos fijos para el envío de las actividades de evaluación, a riesgo de ser un aspecto negativo, logró que los participantes se comprometieran con su aprendizaje y siguieran todos los mismos ritmos, sin dar lugar a que alguno de ellos quedase más retrasado que el resto en cuanto a la progresión de los contenidos se refiere.

Centrándonos ahora en los ámbitos de mejora de la parte online, hubo muchos comentarios al respecto en la entrevista de proceso. Aun así, la mayoría de los comentarios iban en la misma línea.

Por un lado, algunos participantes aludieron al poco espacio de tiempo que transcurría entre un módulo y otro, ya que, en ocasiones, eran dos semanas las que tomaba el desarrollo de un módulo, y no tres. Hacían así la propuesta de que hubiese mayor tiempo para el trabajo de cada módulo con el fin de que pudiesen interiorizar mejor los contenidos.

Otra de las propuestas perseguía el poder reconocer a los compañeros a través de los foros y las actividades online. Al ser un grupo numeroso y

pertenecer a diferentes facultades, la mayoría de los docentes no se reconocían por sus nombres en la plataforma. Por ello, propusieron la solución de que cada uno de los participantes en el programa (alumnos y formadores) incluyesen una foto de perfil en la plataforma para facilitar su reconocimiento.

Pero las mayores dificultades encontradas en la formación online residían en el uso del foro como herramienta de aprendizaje. En el primer módulo se crearon numerosos hilos de discusión, lo que dificultó la tarea de seguir correctamente las aportaciones de todos los participantes. Esto, a su vez, creó en ellos una inquietud que dio lugar a una expectativa negativa frente al foro, considerándolo como un recurso de difícil manejo. Así indicaban los docentes que a menudo se perdían interesantes contribuciones de los compañeros al no tener tiempo para leer todos los hilos de discusión y al tener que aportar tantas respuestas diferentes.

Al principio también, la primera actividad lanzasteis muchas preguntas a la vez en el foro y claro y ya vi yo... y se movió mucho. Y yo cuando llegué ya había muchísimos mensajes y ya estaba como descolgada. (EP.G2.P13).

Al ser una de las principales herramientas de aprendizaje, se profundizó en el foro a lo largo de otras cuestiones de la evaluación procesual, al cual se dedicará más espacio en el siguiente apartado.

Los participantes en el estudio pusieron en alza diferentes valores positivos de la modalidad B-Learning seguida en la formación, así como propusieron mejoras tanto para la parte presencial como para la virtual. Estas propuestas nos sirvieron para perfeccionar el programa justo después de esta evaluación del proceso, dando respuesta así a las peticiones de los propios destinatarios que recibían el aprendizaje.

5.2.2. Herramientas y estrategias de formación online

Al tratarse de un programa en el que su mayor parte se desarrollaba en una modalidad virtual, quisimos profundizar aún más en las herramientas utilizadas en esta etapa (recordemos que 42 horas de formación eran virtuales, frente a las 12 de las sesiones presenciales). Por ello, se recogió información acerca de las opiniones de los participantes sobre el funcionamiento de la plataforma y los foros de discusión, así como de la actuación de los tutores que guiaban el aprendizaje virtual durante todo el proceso.

5.2.2.1. Herramientas de enseñanza-aprendizaje virtual

El programa de formación, eje central de nuestro estudio, se desarrolló a través de la plataforma de enseñanza virtual BlackBoard de la US. Esta herramienta de enseñanza-aprendizaje es empleada por la mayoría de los profesores de la institución como apoyo para el desarrollo de sus asignaturas con el alumnado. Del mismo modo, a través del ICE se puede recurrir a ella como medio de enseñanza en cursos virtuales o semi-presenciales. Al ser el principal medio de enseñanza de nuestro programa, nos interesaba en esta evaluación procesual conocer la opinión de los participantes sobre la plataforma de enseñanza virtual, esta vez, desde su situación de alumnos, y no de docentes.

En general, la plataforma fue bien valorada en relación a la disposición y la presentación de los contenidos, así como a su calidad. Aunque algunos docentes no eran demasiado partidarios del uso de la plataforma, en el caso de este programa agradecieron la sencilla navegación que ésta presentaba.

A mí la plataforma en sí no me gusta, en ella misma, pero vuestro curso en la plataforma está bien organizado, tiene apartados correctos. (EP.G1.P9).

Dentro de la plataforma, el medio de actividad principal se encontraba en el

foro de discusión, el cual fue, como se ha comentado previamente, origen de algunas controversias al inicio del programa. El principal problema residió en el elevado número de hilos de discusión creados en el módulo 1, lo que ocasionó que los docentes no pudiesen desarrollar una conversación ordenada a través de sus aportaciones.

Y cuando me he conectado al foro, P9 y yo compartimos despacho, setenta y nueve contribuciones, es que no voy a poder... Como en los grupos del WhatsApp, no puedo seguir el hilo, no puedo, no sé qué dice cada uno. (EP.G2.P17).

Esta realidad serviría posteriormente para mejorar el uso de los foros por parte de los formadores, limitando el número de hilos de discusión e intentando mantener un orden claro en las aportaciones.

Por otra parte, aludieron también a la participación de los tutores del programa en los foros, ya que éstos ofrecían respuesta a los comentarios de los participantes, creaban nuevas cuestiones y propiciaban la participación y la reflexión. En este sentido, propusieron que se limitaran también las aportaciones de los tutores para no sobrecargar los foros de información.

En el primer módulo, casi todas las intervenciones que hacíamos los alumnos, había una respuesta a esa contribución. Las respuestas muchas veces son más de lo mismo que se ha dicho porque es que al final todos decimos lo mismo, las respuestas son lo mismo para todos entonces tampoco... sobrecarga... (EP.G2.P9).

Aun así, no todas las valoraciones del foro tras estos primeros módulos fueron negativas. El objetivo fundamental de esta herramienta virtual era el de conseguir que los participantes apliquen conocimientos, reflexionen, compartan experiencias... En definitiva, que alcanzaran un aprendizaje significativo. Aunque hubiese algunas dificultades en su manejo, tal aprendizaje era alcanzado por los participantes, sobre todo, al leer las experiencias y acciones llevadas a cabo por los compañeros, dando lugar a un

aprendizaje colaborativo que fue valorado de manera muy positiva.

A mí sí me gusta, es algo que... como yo soy muy novel en esto pues a mí sí me interesa saber lo que piensa otra gente, ¿no?, con otras experiencias. Es que realmente eso es lo que te da el aprendizaje, leerte el contenido sí, aprendes conceptos, pero tu como docente lo que quieres saber es la experiencia docente, ¿no? (EP.G1.P15).

Por otra parte, otra de las apreciaciones positivas del uso del foro, a pesar de la propuesta de reducir las aportaciones de los tutores, fue el valor que éstas tenían, al considerarlas como factores motivantes que promovían la participación al dinamizar las conversaciones en línea y aportar nuevas visiones y retos para la reflexión.

Pero en una formación online siempre hay papel activo y papel pasivo, y es así. Hay un dinamizador, no sé si es Rafa o alguno del equipo, que están siempre pues dinamizando, animando, moviendo al grupo y tal, claro eso es un papel de moderador y de... para animar un poco la cosa, ¿no?, que si no un aburrimiento como todos sean como yo que... papel pasivo en el sentido de que sólo lees [...] (EP.G1.P1).

5.2.2.2. El proceso de tutorización

Enlazando con la última idea sobre la actividad de los tutores en los foros, también quisimos conocer las opiniones de los participantes sobre el proceso de tutorización en el curso. Hubo otras áreas a las que se refirieron además de las intervenciones de los tutores en el foro y sus procesos de dinamización de las discusiones. Por ejemplo, se mostraron muy agradecidos por los avisos que los tutores online enviaban durante el programa, los cuales informaban sobre la apertura y cierre de los módulos, las fechas de entrega de las actividades de evaluación y de las sesiones presenciales. De esta forma, comentaban, el programa se percibía activo aun en las etapas eminentemente virtuales, ya que veían en todo momento que la formación continuaba su curso y sus

responsables mostraban un interés continuado por su correcto funcionamiento y por el aprendizaje de los participantes. Además, este método les facilitaba en gran medida el trabajo, al no tener que consultar la plataforma continuamente, evitando así olvidar fechas o acciones importantes.

Eres como consciente, te hace como consciente de que está eso funcionando, de que se está moviendo, algo así. Si no está ahí, te tienes que meter a ver si... (EP.G1.P5).

Por otro lado, los participantes se mostraron muy satisfechos con el trato recibido por los tutores del curso. En cada una de las actividades de evaluación, los tutores enviaban un feedback personalizado a cada uno de los participantes sobre la actividad realizada. Además de agradecer la rapidez con la que estas actividades eran evaluadas, valoraron la calidad de las respuestas, destacando que, además de señalar los aspectos más positivos, indicaban también aspectos de mejora y correcciones, lo cual favorecía la reflexión sobre el trabajo realizado y el aprendizaje de los errores.

Y si notáis que en lo que hemos contestado falta algo nos lo decís también: “sí, pero, ¿no te has planteado que esto...?” Pero más todavía, de una manera más cariñosa... Lo hacen bien y eso es lo bueno, eso es lo bueno. (EP.G1.P17).

Podemos concluir que los procedimientos y herramientas empleados en la formación virtual fueron valorados, a excepción de algunos matices, muy positivamente. Estas reflexiones que hicieron los participantes propició que se aplicaran algunos cambios en el uso de los foros, y sirvió para corroborar que las acciones de tutorización y el diseño del programa en la plataforma de enseñanza virtual habían sido ejecutados de una manera adecuada para los destinatarios a los que se dirigía.

5.2.3. El diseño del programa: ¿adecuada planificación?

“Caminando hacia la inclusión social y educativa en la Universidad” fue diseñado teniendo en cuenta la premisa de a quién iba dirigido: profesorado universitario. Por ello, los contenidos fueron cuidadosamente elaborados atendiendo siempre a una intencionalidad práctica, del mismo modo que la metodología seleccionada y la planificación temporal tenían en cuenta los intereses de los participantes y su disponibilidad. El momento de la evaluación procesual perseguía también confirmar que todas estas decisiones habían sido tomadas correctamente, y que los diferentes componentes del programa se adecuaban a lo que esperaban los participantes de esta experiencia de formación.

Presentamos aquí aquellos resultados que tienen que ver con las concepciones de los participantes sobre los contenidos, la metodología y la planificación del programa formativo.

5.2.3.1. La validez de los contenidos de aprendizaje

Los ocho módulos de contenidos que conformaban el programa de formación fueron siempre basados en la realidad que puede encontrarse en las aulas universitarias, teniendo en cuenta todos los conocimientos que un profesor debe tener para poder desarrollar una educación inclusiva de calidad. En la fase de la evaluación procesual habían sido desarrollados los tres primeros, los que tenían que ver con el concepto de discapacidad y la educación inclusiva, las barreras y ayudas identificadas por estudiantes con discapacidad y la normativa universitaria. La valoración de estos primeros módulos por parte de los participantes nos permitiría saber si habían sido correctamente diseñados y si eran adecuados en calidad y extensión, lo que facilitaría la mejora de los siguientes módulos en caso de ser necesario.

En primer lugar, los participantes destacaron la sorpresa que tuvieron al comenzar a leer los contenidos. Esperaban módulos eminentemente teóricos y caracterizados por la monotonía que suele estar presente en algunos cursos de formación. Por el contrario, definieron el diseño y la información como sencilla de leer, amena y que invitaba a su lectura. Por ello, el diseño y la redacción de los contenidos se adecuaba a los intereses de este grupo de docentes.

[...] me he llevado una grata sorpresa desde el módulo uno, como era la definición de discapacidad, los tipos y demás. Yo me esperaba pues algo aburrido, definición una detrás de otra y tal. Y cuando abrí el texto y vi que no era eso en absoluto, sino muy referenciado con estudios, según tal, según cual... Se te hace muy ameno y a mí la verdad que me parece un aspecto positivo, porque te lo lees y te engancha y quieres seguir... (EP.G2.P13).

Otros valores de los contenidos expresados por los participantes fueron la adecuada extensión de los módulos, que no llegaba a producir cansancio tras su lectura, o la bibliografía que se ofrecía tras finalizar cada módulo, lo que invitaba a profundizar en ideas concretas si el participante así lo quería.

También se refirieron a la estructura en la que se presentaban todos los módulos, secuenciados desde su mapa conceptual y objetivos hasta la evaluación y bibliografía complementaria. Se trata de otro de los puntos clave que hicieron que los contenidos recibieran tantas buenas opiniones, ya que los docentes señalaron la estructura de los módulos como una de sus principales virtudes.

Esquemático, secuenciado, muy bien organizado, no sé, señalando los epígrafes, con muy buenas llamadas de atención en negrita [...]. Muy fácil de leer, el tamaño de la letra muy buena... Yo es que me fijó en todas esas cosas porque como hago muchos cursos de formación online, hay veces que te cuelgan los PDF con una letra así, y después te lo tienes que descargar, darle a la lupa... Verás, que quieras que no,

aunque parezcan tonterías, eso influye en el proceso de aprendizaje porque facilita, ¿no?, Entonces está muy bien organizado, sí. (EP.G1.P1).

De los tres módulos que se habían desarrollado hasta el momento, aquel que más gustó fue el dedicado a las barreras y ayudas en la universidad identificadas por estudiantes con discapacidad. Según los participantes, las vivencias y opiniones narradas en primera persona por los estudiantes conseguían llegar a donde otros textos no, promoviendo la empatía, la sensibilidad y el compromiso con el alumnado.

El incluir pues aspectos que habéis recogido, que ellos han transmitido y hacerlo formar parte del contenido del curso, sino parece... genial, ¿no? Porque si no estamos hablando de cosas muy teóricas y así también lo... Y a parte porque son cosas que, esos testimonios que se incorporan a los apuntes te... a mí por ejemplo me llegan mucho. (EP.G1.P10).

Hubo otros profesores que señalaron el primer módulo, sobre discapacidad y educación inclusiva, como su favorito, al ayudarles a concebir la discapacidad desde una visión totalmente diferente a la que acostumbraban.

A mí me gustó más el uno, el primero, quizás porque como me esperaba que iba a ser... (risas) un rollo infumable... Claro, yo dije: “definiciones de discapacidad, no sé cuánto, clasificación...”, pero claro me llevé una sorpresa que para nada era así y además me rompió un poco... me hizo pensar sobre algo que nunca había pensado yo, que la discapacidad también es relativa al contexto en el que tu estés. (EP.G2.P13).

Por último, la mayoría coincidió en señalar el módulo sobre normativa universitaria en materia de discapacidad como el menos atractivo, ya que compartían la opinión de que la legislación es, en sí, poco motivante para su lectura. Aun así, dejaron ver que eran conscientes de la necesidad de conocer esa normativa y, por ende, de que estuviese incluida en el programa formativo. De hecho, cuando se les preguntó acerca de los aprendizajes que estaban

adquiriendo, la mayoría hizo referencia al descubrimiento de la normativa universitaria y los servicios de atención de la universidad, los cuales consideraban que todo el profesorado debería conocer.

No saben que existe una normativa específica para esta gente, eso para empezar, y cuando sabes que existe una normativa no sabes qué dice ni dónde está ni qué hay que hacer... Hay compañeros que vienen y dicen: “ahora me ha dicho este alumno que como tiene un problema de movilidad en el brazo que le tengo que dar más tiempo de examen, ¿y eso por...? (EP.G2.P9).

Otros contenidos que destacaron positivamente se relacionaban con un cambio en la forma de concebir la discapacidad, las experiencias reales de los estudiantes y, sobre todo, el ejercicio de reflexión y aumento de la sensibilidad que los aprendizajes estaban logrando en ellos.

Por último, es importante señalar las opiniones de los participantes acerca de la utilidad práctica de los contenidos trabajados hasta el momento de la evaluación procesual. Se trataba de módulos introductorios que perseguían poner en situación al profesorado, introducir los conceptos clave y la información necesaria para comenzar a desarrollar una educación inclusiva. Pero, sobre todo, perseguían fomentar una toma de conciencia y una sensibilidad frente a los estudiantes con discapacidad. El discurso de los docentes confirmaba así que los objetivos de estos módulos habían sido alcanzados. Destacaban así que, además de los contenidos teóricos, los casos prácticos y las experiencias de los estudiantes y los formadores les habían ofrecido ejemplos y pautas de actuación que ellos mismos podrían llevar a la práctica. Aun así, esperaban a los siguientes módulos, que se centrarían en las necesidades de los estudiantes y cómo realizar adaptaciones, para aprender unos conocimientos más aplicables.

Hasta ahora no mucho puesto que aún no hemos visto cómo, pero sí me ha ayudado a adquirir una primera visión del tema. (CP.P13).

Incluso algún docente que en el período de inicio del curso se había encontrado con un estudiante con discapacidad puso en práctica alguna de las pautas compartidas en el programa, compartiendo con el resto su experiencia de aplicación real de los contenidos trabajados.

Fíjate, yo es mi primer año dando clase de este cuatrimestre y el primer día de clase una alumna aquí en la facultad. E hice lo que ustedes me recomendasteis, preguntar el primer día, pero con una ficha online para que ellos no... Entonces la chica cuando la estaba rellenando me llamó una de ellas para que fuera porque no entendía una pregunta. Claro, en realidad esa pregunta era totalmente comprensible, me quería decir otra cosa, entonces cuando ya dije: “bueno, ¿y qué más me tienes que preguntar?”, entonces ya ella me dice: “bueno, te lo va a explicar mi amiga”, que era su alumna colaboradora. Digo: “no, me lo explicas tú poco a poco tranquilita”, “vale, pues después de clase”, entonces ya se quedó y me lo comentó la dificultad que tenía [...]. (EP.G1.P1).

Como podemos observar en estos resultados, las valoraciones de los participantes sobre los contenidos del programa trabajados en la fase inicial fueron muy positivas. Aunque se mostraban muy motivados para comenzar a trabajar sobre las distintas discapacidades, sus necesidades y cómo darles respuesta, el inicio del programa estuvo a la altura de sus expectativas, logrando así la motivación necesaria para continuar aprendiendo.

5.2.3.2. Métodos y estrategias de enseñanza

Además de los contenidos, necesario era también conocer la opinión de los participantes sobre la metodología de enseñanza seguida en el programa. Éste estaba compuesto, además de por los módulos de contenido en línea, por diversas actividades de reflexión y de solución de casos, las cuales eran compartidas en los foros.

La variedad de recursos que el programa presentaba era también valorada por los participantes, quienes afirmaban que al tener diferentes medios de interacción con el material y actividades (textos, foros, vídeos, imágenes, mapas conceptuales, etc.), el trabajo de aprendizaje en línea se tornaba muy ameno y no resultaba monótono.

De este grupo de actividades, la cualidad que más fue destacada fue la de su carácter práctico, puesto que se trataba de ejercicios que ponían al docente en una situación real y debían solventar una problemática aplicando los conocimientos adquiridos en el módulo correspondiente. De este modo, los participantes comentaban que tenían la oportunidad de reflexionar sobre cómo llevar a las aulas lo que habían leído en los contenidos.

Sí, “imagínate que tendrías en tu aula, tal...”, eso incita a la reflexión y ayuda también en la reflexión por los casos o por las actividades que se van comentando en el foro, que van apuntando compañeros. Sí, yo creo que sí, que cumple ese...
(EP.G1.P1).

Compartida era también la idea de que, de entre todas ellas, los vídeos documentales que presentaban los testimonios de estudiantes con discapacidad de la US, así como las visitas de estos estudiantes a las sesiones presenciales, fueron las que más éxito tuvieron para todos los profesores.

A mí me han gustado mucho los vídeos, porque son experiencias, son gente que te están hablando y dices: “¡jo, es que...”, no es algo que lees, que parece frío o que te lo han contado. Entonces lo está contando alguien... que no se sabe la subjetividad que va a ir en el texto, ¿no? Te lo está contando alguien que está viviendo esa experiencia, o que la ha vivido, que tiene esas limitaciones y para mí fueron muy impactantes.
(EP.G1.P15).

Estas opiniones se veían complementadas por las actividades de evaluación y las actividades de foro de los primeros módulos. En ellas, los docentes

demostraron bastantes conocimientos en relación a la normativa y sus deberes respecto al alumnado con discapacidad, un mejor dominio de los conceptos y teorías que subyacen a la educación inclusiva y una mejor comprensión de las experiencias de los estudiantes con discapacidad.

Como aspecto de mejora en relación a las actividades, algunos docentes indicaron que había un elevado número de ellas y no tenían tiempo para realizarlas todas. Por ello, una de las propuestas fue la de hacer algunas de estas actividades de manera presencial en las sesiones de clase. Además, algunas fueron consideradas como demasiado teóricas, mostrándose una preferencia por aquellas con un carácter más práctico y aplicable a la realidad educativa.

Cuando ya venía una segunda actividad, una tercera, ¿qué pensáis de...? bueno pues aquí sí puedo yo aportar, voy a decir algo. Pero la primera como era muy teórico, además. (EP.G2.P14).

La realización de estas actividades de evaluación era necesario para que los participantes superaran el curso satisfactoriamente. Llegada la evaluación procesual, habían realizado tres de estas actividades. Al igual que en las actividades de foro, había algunas de corte más teórico (de la parte de normativa universitaria) que no valoraron tan positivamente. En cuanto al resto, los docentes informaron de que realmente eran actividades diseñadas para promover la reflexión individual y pensar cómo aplicar los contenidos trabajados en su práctica diaria, por lo que estaban muy satisfechos con la realización de éstas.

Tú puedes tener casos y ejemplos de otros, pero al final el ponerte tú en la situación es muy importante, ¿qué harías si un alumno llegara con estas características?, como poníais en el último, ¿no? [...]. Sí es verdad que te hace pensar: “uy, un alumno con estas características cómo lo haría, qué le propondría, qué adaptación curricular

haría.” Yo he visto bien, que las actividades van..., te hacen reflexionar, que es lo principal, ¿no? (EP.G2.P14).

Al igual que con los medios de enseñanza, la satisfacción de los participantes respecto a la metodología del programa era, en general, bastante elevada, no siendo una de las áreas evaluadas que más propuestas de mejora recibió. Por tanto, los métodos de enseñanza seleccionados y diseñados para la formación de este profesorado universitario fueron acertados y adaptados a sus características y necesidades desde el primer momento.

5.2.3.3. A modo de cierre: satisfacción y propuestas de mejora del profesorado

Para finalizar la sección dedicada a la evaluación procesual, podemos cerrar ésta afirmando que la satisfacción de los participantes con el desarrollo del curso era, en general, muy positiva. Las expectativas de aprendizaje iniciales de los docentes se estaban cumpliendo en gran medida. Consideraron que aquella información sobre normativa y sobre la realidad de los estudiantes con discapacidad en la universidad era la que esperaban aprender, e incluso proponían que este tipo de formación debería ser obligatoria para todo el profesorado de la universidad.

Por otra parte, aquellos que manifestaron que sus expectativas no habían sido alcanzadas hasta el momento, fue debido a que esperaban aprender a realizar adaptaciones concretas para responder a las necesidades de los estudiantes. En estos casos, dichos deseos serían cubiertos en los siguientes módulos, dedicados a los diferentes tipos de discapacidad, sus necesidades y respuestas, y al Diseño Universal.

Como hemos indicado previamente, el objetivo principal de la evaluación procesual era el de identificar los puntos fuertes y los ámbitos de mejora del

programa para poder perfeccionarlo durante su desarrollo. Ambos han ido identificándose a lo largo de este apartado, por lo que a continuación se presenta una síntesis de los aspectos principales que surgieron durante esta evaluación.

En primer lugar, los principales valores más positivos, a juicio de los participantes fueron los siguientes:

Áreas mejor valoradas
Materiales de formación
Organización y claridad de la información
Calidad y redacción de los contenidos
Experiencias reales de los estudiantes con discapacidad
Casos prácticos reales
Metodología B-Learning
Flexibilidad de los horarios
Posibilidad de interactuar con los compañeros en el foro

Tabla 23. Áreas más valoradas del programa por los participantes.

En cuanto a las áreas de mejora, en la siguiente tabla se presentan las principales propuestas de los participantes, así como las medidas que se adoptaron para dar respuesta a tales peticiones por parte de los responsables del programa de formación.

Áreas de mejora	Medidas a desarrollar
Tiempo insuficiente dedicado a cada módulo de contenidos	Señalaron la falta de tiempo haciendo referencia al módulo 2, que tuvo una semana de duración. La duración del resto de módulos se aumentaría a tres semanas cada uno.
Fechas de entrega de actividades de evaluación	Indicaron que las fechas para las entregas de las actividades de evaluación ejercían cierta presión. Se informó acerca de que las fechas serían orientativas, una ayuda para que no tuviesen que realizar varias a la vez, aunque se aceptarían aquellas que se enviasen fuera del plazo indicado, comprendiendo la falta de tiempo del profesorado.
Participación en el foro y exceso de aportaciones	El error de la presencia de muchos hilos de discusión en el primer módulo se solucionaría en los siguientes, por lo que no continuaría el problema de encontrar tantas aportaciones a la vez. Se esperaba que con más tiempo en los módulos dispusieran también de más tiempo para la participación en los foros. Además, se limitarían las respuestas por parte de los formadores.

Incluir fotografías de los participantes en cada perfil	Se pidió a cada uno de los participantes que subieran una fotografía de sí mismos a su perfil, con el fin de que el resto de compañeros pudiese identificar al autor de cada aportación en los foros.
Número de sesiones presenciales	En este curso ya no sería posible introducir una nueva sesión presencial, ya que el número de horas de formación estaba establecido previamente a través del ICE de la universidad.
Aprendizaje de contenidos prácticos y realización de adaptaciones	Muchos participantes indicaron que sus expectativas eran las de aprender a realizar adaptaciones y contenidos prácticos y aplicables. Era a partir del módulo 4, donde empezarían este tipo de contenidos. Los tres módulos iniciales eran necesarios para contextualizar las aplicaciones prácticas.
Introducir contenidos sobre el uso de TIC para la inclusión	En los próximos módulos se encontrarían contenidos sobre cómo usar la tecnología como apoyo para la atención al alumnado con discapacidad.
Visitas de profesorado con experiencia en la atención a	Se estudió la posibilidad de contar con una vista de un docente experimentado en la atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad, la cual, finalmente, tendría lugar en la última

estudiantes con	sesión presencial, satisfaciendo así esta
discapacidad	petición de los participantes.

Tabla 24. Propuestas de mejora y respuestas para la mejora del programa.

Como se puede observar, diversas propuestas de mejora fueron sugeridas por el profesorado participante. Salvo la petición de contar con más sesiones presenciales, que era una modificación compleja al contar con la distribución de horas cerradas por el ICE, se aplicaron diferentes medidas para responder a las demandas de los docentes. En algunos casos, como en las demandas de contenidos específicos, no fue necesaria ninguna modificación, puesto que pedían aprender contenidos que estaban planificados para los siguientes módulos. Estos cambios fueron aplicados inmediatamente después de la evaluación procesual, concretamente, al iniciar el módulo 4, cambios que se mantendrían hasta el final del programa. De igual modo, cualquier propuesta realizada por el profesorado desde este punto hasta el final del proceso formativo sería atendida y se daría respuesta a todas sus demandas.

El peldaño final



5.3. El peldaño final. Resultados de la evaluación final

El programa de formación se cerraba con una evaluación final. Aunque ciertamente tras toda acción formativa se continúa aprendiendo en la práctica, el peldaño final de este proceso de enseñanza-aprendizaje era alcanzado por los participantes al concluir todos los módulos que componían el programa. Era, por tanto, objeto de la evaluación final conocer cómo los participantes han llegado al final de la escalera del aprendizaje: cómo valoran el programa en su totalidad, qué han aprendido y cómo van a aplicar todos estos nuevos conocimientos en las aulas universitarias.

La fase de aprendizaje, en relación a la teoría de la escalera, sería aquí la de la *competencia consciente*. En este momento, una vez finaliza la formación, los participantes cuentan con todos los conocimientos que han aprendido y son capaces de ponerlos en práctica, aunque no tengan los conocimientos totalmente fijados y requieran de un esfuerzo de concentración para aplicarlos.

De nuevo, aspectos como la modalidad de formación, los distintos componentes del programa y la satisfacción de los participantes serían analizados, esta vez habiendo cursado el programa completo. Además, nuevas áreas como los aprendizajes adquiridos, el impacto que en ellos ha tenido la formación y cómo creen los docentes que podrían poner en marcha todo lo aprendido con su alumnado también serían investigadas.

5.3.1. La experiencia de una formación en Blended-Learning

Las primeras opiniones que mostraron los participantes sobre esta modalidad de enseñanza en la fase de evaluación anterior fueron mostradas en el capítulo previo. Estas concepciones resultaron ser bastante positivas tras el desarrollo de los tres primeros módulos de contenido, destacando aspectos como la flexibilidad. Aun así, propusieron una serie de mejoras para aplicar durante la

continuación del programa. Por ello, resultaba de vital importancia conocer cuáles eran sus pensamientos y su satisfacción en cuanto al B-Learning una vez el programa había finalizado y se había desarrollado atendiendo a sus sugerencias previas.

En líneas generales, todos los participantes, con y sin experiencia en este tipo de formación, valoraron positivamente la modalidad B-Learning seguida en el programa. Todos señalaron los aspectos positivos de una complementariedad metodológica, ya que se brindaban beneficios de la formación presencial y la formación online.

Este apartado presentará tanto los puntos fuertes como los ámbitos de mejora de la modalidad de formación seguida en este programa, presentados en sus dos vertientes: la formación presencial y la formación online.

5.3.1.1. ¿Cómo ha funcionado la modalidad presencial?

En cuanto a la modalidad presencial del programa de formación, algunos docentes reconocieron más el valor de las sesiones al tener la oportunidad de interactuar de manera directa con el resto de compañeros y con los formadores. La posibilidad de intercambiar experiencias y compartir vivencias ayudaron a reforzar los contenidos teóricos, dando lugar a un mejor aprendizaje y fijación de los conocimientos.

Además de la oportunidad de poder conversar e intercambiar opiniones con todos los compañeros, fueron las visitas de los estudiantes con discapacidad y la docente experimentada en la materia las actividades mejor valoradas. En cierto modo, los participantes afirmaron que el aprendizaje se producía de forma diferente cuando leían la información y cuando la recibían de la propia persona. Tuvieron así la oportunidad de conocer directamente las experiencias vividas por los estudiantes y docentes en la US, descubriendo qué barreras habían encontrado mientras estudiaban, así como las ayudas que la

propia universidad, el profesorado y los compañeros les habían brindado. De esta forma tomaron conciencia de la necesidad de llevar a la práctica todo lo que habían aprendido durante el programa.

Es que no es igual, se te pone la carne de gallina. No es igual leer las cosas, e incluso leer lo que ellos te contaban, que escucharlo en la persona. (EF.I.P17).

La observación llevada a cabo en las sesiones de formación mostraba este entusiasmo en los docentes. Al igual que en la primera sesión, en las siguientes contamos con otras dos visitas. En el último caso, atendiendo a una de las peticiones formulada por los participantes en la evaluación procesual, asistió al aula una profesora experimentada en la atención a estudiantes con discapacidad, tanto a nivel de aula como de manera institucional, ya que dirigía un grupo de atención al alumnado con discapacidad en una facultad de la US.

En estas dos sesiones se puso de manifiesto un interés sobre la falta de sensibilidad y empatía en el profesorado universitario, el factor de su voluntariedad a la hora de aplicar o no las adaptaciones necesarias y falta de flexibilidad para modificar sus clases y métodos. También los participantes aludieron a la problemática, ya expuesta en otros capítulos de este trabajo, de la poca valoración que recibe la docencia en el currículum académico. Por ende, como los profesores afirmaban en la segunda sesión, la opinión extendida es que, si la docencia no importa, las adaptaciones tampoco. Mostraron además interés al preguntar al alumno sobre las barreras y ayudas que había encontrado en la universidad, en los compañeros y en el profesorado. Frente al descontento del papel de la universidad como institución inclusiva, surgieron incluso iniciativas para la creación de comisiones de apoyo en cada centro de la US, a raíz de la conversación con la profesora invitada en la última sesión.

Algunas condiciones de la formación presencial que también valoraron los

participantes tenían que ver con la posibilidad de establecer relaciones entre compañeros con las mismas inquietudes e intereses de manera estrecha, al ser un número de participantes no muy elevado. Además, la disposición del aula permitía la organización en grupo, en forma de seminario, fue una acción facilitadora de la participación y la comunicación fluida.

Bueno es que como éramos pocos podíamos participar libremente, era una conversación porque no era una clase, de hecho, la misma disposición de las mesas me gustó, estaba bien escogida, no era esto (señala las bancas fijas del aula), era el ponente y vosotros los profesores integrados, sentados al lado de nosotros. Era como un equipo de trabajo. A mí eso me gustó mucho, no sé si lo hicisteis intencionadamente o no, pero me gustó mucho, no era un aula. (EF.I.P17).

El diseño de las sesiones presenciales, a juicio de los docentes, permitió que, además de seguir metodologías que fomentaban la profundización en la dimensión teórica, hacía que pudiesen tomar un contacto directo y real con la realidad, lo que incidía en el proceso de sensibilización. Del mismo modo, aludieron a la secuencia de aprendizaje, valorando la progresión de los contenidos y métodos desde las ideas iniciales hasta las experiencias reales que apoyaban los contenidos teóricos.

No, yo lo dejaría tal cual, es decir, habéis seguido una secuencia lógica de aprendizaje: habéis partido de las ideas previas que teníamos, hemos hecho lluvia de ideas de lo que necesitaríamos, habéis pasado por la legislación, presentación en PowerPoint, experiencias, vivencias en primera persona... O sea, que yo creo que la secuencia de aprendizaje es completa por vuestra parte. (EF.I.P1).

En cuanto a las mejoras de la modalidad presencial, no se identificaron demasiados problemas, aunque algunas dificultades o propuestas fueron expuestas. Una dificultad tenía que ver con la asistencia a las sesiones, ya que en algunas de ellas no todos pudieron asistir. En ocasiones, las sesiones

coincidían con las clases que los profesores tenían que impartir, teniendo que llegar más tarde o abandonar la sesión de formación antes.

Por otra parte, se propuso que algunas de las actividades de la fase online fuesen desarrolladas en las sesiones presenciales, dando lugar al trabajo en grupo en el aula, y no en el foro, dedicando el tiempo de la formación online a leer y estudiar y profundizar en los contenidos.

En cuanto al número de sesiones presenciales, los participantes proponían que sería conveniente incluir alguna sesión más. Como se ha mencionado anteriormente, en ocasiones los participantes no podían asistir a las sesiones completas, por lo que les preocupaba, además de la certificación del programa, la pérdida de información. Para salvar esta dificultad, algunos docentes proponían la opción de hacer dos turnos de cada sesión (mañana y tarde), para así poder elegir el turno que más les conviniese, flexibilizando así la parte presencial y facilitando la asistencia.

Hacer a lo mejor sesiones dobles de mañana y tarde para aquel que tiene clase por la tarde pueda venir a la sesión de la mañana, el de la mañana pueda venir por la tarde y bueno, tener las sesiones presenciales... más sesiones presenciales, pero más flexibles. (EF.G2.P2).

En lo que sí coincidieron todos es en la valoración de las oportunidades de interacción con los estudiantes y con docentes con experiencia que aportaron una visión práctica de la realidad sobre las dificultades que encuentran los alumnos y cómo ofrecer soluciones válidas para superarlas. Aunque hay algunas mejoras que fueron propuestas por los docentes, en general la satisfacción con la formación presencial y los métodos elegidos fue bastante elevada.

5.3.1.2. ¿Y sobre la formación online?

La modalidad online fue valorada también de manera muy positiva. Al tratarse de un perfil de participantes que no cuenta con demasiado tiempo para dedicar a la formación, la flexibilidad ofrecida por esta modalidad propició que cada uno de ellos pudiese dedicarle al programa el momento más conveniente, sin contar con horarios cerrados. La plataforma de enseñanza estaba a disposición de los participantes en todo momento, por lo que podían consultar los materiales en sus distintos formatos y realizar las actividades cuando y donde quisieran.

Bueno, en primer lugar, que uno muchas veces cuando tiene que acudir a algo presencial muchas veces no casan los horarios, o tiene un mal día, por ponerte, o estás peleado, o no tiene ganas de..., muchas cosas. El hecho de tú poder hacerlo de carácter virtual ya sabes que cuando te sientas en el ordenador para leer contenidos o hacer las actividades vas predispuesto a realizarlo. (EF.I.P15).

El empleo del foro online como herramienta de comunicación asincrónica del programa fue, a la vez que bien valorado, foco de propuestas de mejora, como veremos más adelante. En relación al proceso comunicativo, los participantes pensaban que el foro era una excelente herramienta para estar en contacto continuo con el resto de compañeros y formadores. Además de realizar consultas, el foro estaba destinado a compartir las respuestas y reflexiones sobre las diversas actividades que aparecían a lo largo de los contenidos. De este modo, se propiciaba el aprendizaje colaborativo al compartir diferentes opiniones y experiencias, por lo que consideraron que el uso del foro también ayudó al aprendizaje.

El proceso de tutorización del programa volvió a valorarse, destacando la calidad de la retroalimentación de las actividades, el seguimiento continuado y la prontitud en responder a todas las dudas formuladas por los participantes.

En cuanto a las áreas de mejora de la fase online, un aspecto a mejorar sería la puesta en práctica de más metodologías activas que fomenten la participación e implicación. Se referían aquí a la necesidad de aumentar de alguna forma la participación en los foros de debate, ya que ésta fue decayendo con el paso del tiempo.

Yo la metodología virtual la repasaría, en el sentido de cómo gestionar esa metodología para que realmente sea una herramienta de aprendizaje. La participación se fomenta, aunque se obligue, no pasa nada, al principio hay que obligar a la gente, la democracia ha venido después de una serie de tipologías de gobierno. (EF.G2.P8).

Sobre esta dificultad, se esperaba un uso del foro más dinámico. Por razones como el gran volumen de cuestiones formuladas en la primera actividad y de mensajes como respuesta a estas cuestiones, muchos docentes dejaron de participar o lo hicieron con una menor asiduidad. Para analizar más en profundidad las opiniones acerca del foro, se le dedicará un apartado concreto más adelante.

5.3.2. Los métodos de formación online

En la evaluación procesual también se indagó en la opinión de los participantes sobre el proceso de formación online. No obstante, quisimos en esta fase final conocer cómo era esta opinión una vez habían usado en mayor medida las herramientas de formación. Por tanto, se presentan aquí las consideraciones de los docentes sobre el uso de las herramientas online y sobre el proceso de tutorización, los cuales fueron valorados en su totalidad al finalizar el último módulo.

5.3.2.1. El uso de las herramientas de enseñanza-aprendizaje virtual

Volviendo a las valoraciones del profesorado sobre la plataforma de enseñanza virtual, a través de la cual se desarrollaba el programa, no muchas diferencias se encontraron entre sus opiniones en la evaluación procesual y las que manifestaron una vez había concluido la formación. Por tanto, estas opiniones eran, en su conjunto, positivas.

Existían algunos casos en los que algunos docentes no eran partidarios del uso de la plataforma, y también encontraban dificultades en su uso cuando se encuentran en el rol de docente y la usan con sus estudiantes. En estos casos, se llevó a cabo una enseñanza y un seguimiento personalizados con estos profesores que tenían algún problema para acceder a los contenidos, los foros o las actividades.

A veces... a mí me costó entender la herramienta de las discusiones, que me ayudasteis, pero sigo sin entender muchas de las herramientas de la plataforma virtual. Yo he hecho cursos y llevo años utilizando la plataforma virtual. Aproximadamente habré llegado al 10% de sus posibilidades, pero me cuesta. (EF.G2.P3).

Salvo los casos en los que la plataforma era encontrada como una herramienta de difícil manejo, en su conjunto y no exclusivamente en este programa, y cuando existían problemas de conexión o de saturación del sistema, el resto de participantes consideraron que dicho programa estaba muy bien diseñado. Señalaron que era claro, y que los formadores ofrecían todas las directrices cuando era necesario, así como en un tutorial elaborado por el propio equipo responsable del programa al inicio del proceso.

El diseño de la plataforma está muy bien diseñado, tiene... se ve todo a simple vista, no hay que hacer mucho scroll. No sé, creo que está bien, la plataforma está bien para un curso de estas características y que abarca no a un gran número de profesores,

creo que está justo, está bien. (EF.I.P1).

En cuanto al uso del foro, recordemos que, en la fase de evaluación procesual, los participantes habían indicado que se creaban excesivos hilos de discusión y que había demasiada participación por parte de los tutores. Ambas propuestas fueron atendidas seguidamente, limitando el número de hilos de discusión a uno por módulo (una sola actividad), y reduciendo las aportaciones de los tutores. Una vez finalizado el programa, los participantes agradecieron y valoraron estas modificaciones. No obstante, algunos de ellos continuaban encontrando en el foro algunas limitaciones, como la falta de sincronización entre las aportaciones de los participantes. En cuanto a esta idea, algunos profesores comentaban que no todos participaban al mismo tiempo, lo que dificultaba una discusión real, y haciendo así que una persona encuentre numerosos comentarios a la vez cuando se dispone a participar.

Es que no me gustan los foros, es que no veo..., no hay comunicación, no es bidireccional, sí es unidireccional. Tú lo lees y ese contesta, pero a lo mejor contesta tres días después y tú... Supongo que es una herramienta importante en pedagogía y en docencia, pero muy desfasada, muy desfasada. Luego te contesta otro: "yo tuve un caso igual...", pero tres días después que es cuando lo ha leído y tu cuando vuelves a leerlo hay en medio diez contribuciones respecto a otra cosa, aunque esté por temas. (EF.I.P17).

En otras ocasiones, se podía apreciar que se trataba de una falta de simpatía hacia esta herramienta de aprendizaje o que, como algún docente indicaba, tenía una clara preferencia por la formación presencial. Aunque valoraban el potencial y las ventajas del foro online, estos profesores preferían el contacto real en el aula.

Sí. Sí, lo que pasa que no te expresas igual por escrito que oral, entonces por ejemplo P3 y P2, ponían muchísimos ejemplos que a ellas le habían pasado, de hecho, P2 es

psicóloga, entonces claro, tiene un montón de casos para podernos contar. Y lo contaba por el foro y después yo le preguntaba presencialmente [...] y me enteraba muchísimo mejor en persona, y quizás lo leía en el foro y no le contestaba aquellas preguntas que yo tenía. (EF.I.P1).

Además de la opinión sobre su funcionamiento, resultaba muy importante conocer si el uso del foro como herramienta de enseñanza y aprendizaje había alcanzado su principal objetivo: conseguir que los participantes aprendieran de la reflexión personal y de las de los demás compañeros. En la mayoría de los casos, los docentes afirmaron que habían aprendido mucho de las actividades colectivas y de las reflexiones de los compañeros, a pesar de las dificultades comentadas anteriormente. Este aprendizaje se vio facilitado en gran medida por la limitación del número de hilos de discusión, lo que facilitó la participación y comprensión de la herramienta.

Sí, en algunos módulos más que en otros. Sí, algunas veces sí he podido compartir opiniones y he visto también personas que han comentado más siempre y he seguido más el ritmo de ellas. En general sí, pero dependiendo del módulo porque los primeros quizás me perdían un poco, pero después ya los últimos sí. (EF.I.P16).

Por último, debemos atender aquí a un hecho que fue ocurriendo paulatinamente a medida que se avanzaba en los diferentes módulos. Se dio un descenso notable de la participación por parte de la gran mayoría de los docentes, por lo que era importante conocer las causas de esta realidad. En algunas ocasiones, los docentes indicaban que carecían de suficiente tiempo para dedicarle a trabajar en el foro, dado que el programa se desarrollaba a la vez que las asignaturas que impartían durante el curso académico. Otras opiniones se centraban en que las cuestiones de reflexión planteadas podían plantearse de otra forma o presencialmente, pero que centraban sus esfuerzos en realizar las actividades de evaluación, las cuales eran las que se tenían en

cuenta para la certificación del programa. Esta última razón la justificaba uno de los docentes señalando que quizás hubiera sido conveniente valorar más esta participación y otorgarle un carácter obligatorio en lugar de voluntario. Indicaba así que la metodología online era conocida desde el inicio del programa, y atribuía a los propios profesores la responsabilidad de participar una vez habían decidido cursar el programa. Al no ser así, quizás hubiese sido necesario fomentar de alguna forma la participación con algún tipo de incentivo, pero no se consideró volver los foros obligatorios puesto que ya existían las actividades de evaluación, las cuales conllevaban un profundo trabajo individual de los contenidos.

Yo lo hago por experiencia, yo con los alumnos tengo que estar pinchando todo el rato, tengo que estar forzando: “oye tu qué opinas, no has hablado todavía”. O sea que hay que forzar a la gente porque cada uno tiene sus circunstancias, unos son tímidos, otros menos tímidos, otros les gusta, otros no les gusta... Pero el instrumento y el medio que tenemos es este. Y como parte de la metodología tú lo sabías antes, por lo tanto ,es obligatorio utilizarlo, y si no, no haberte apuntado al curso, sea de economía o sea de atención a la discapacidad. (EF.G2.P8).

Observamos que las actividades de reflexión en el foro era uno de los aspectos que más habría que perfeccionar de cara a futuras ediciones del programa, puesto que el nivel de participación no fue el esperado. No obstante, podemos señalar que, aunque la participación descendió gradualmente, los docentes afirmaron que las veces que realizaron estas actividades les sirvieron para asimilar mejor algunos contenidos y reflexionar sobre lo estudiado en los diferentes módulos.

5.3.2.2. Valoraciones de la tutorización online

El proceso de la tutorización online fue valorado, en la fase previa de evaluación, muy positivamente. Las opiniones desde entonces hasta el final del programa no variaron, pero al haber realizado el programa completo, sus opiniones acerca de los tutores eran más ricas y completas en este momento.

En cuanto al feedback ofrecido por los tutores en cada una de las actividades de evaluación, los docentes encontraron que había un gran trabajo de corrección detrás de cada una de éstas, puesto que encontraban las retroalimentaciones muy completas, señalando tanto los aspectos positivos de su trabajo como los puntos de mejora.

A mí sí me habéis dicho cosas a veces, por ejemplo, eso que dices: “¡o, se lo han leído con lupa”. Me habéis dicho cosas: “sí, pero tienes que intentar esto”, o “sí, pero te ha faltado esto”. Sí es verdad, pero claro imagino que todo no se puede poner y entonces en ese sentido habéis sido... (EF.I.P17).

Además de los aprendizajes que obtenían de este feedback sobre su trabajo, otra ventaja que encontraron en esta práctica es que las respuestas resultaban muy motivadoras para continuar trabajando en la formación y les animaban a seguir adelante.

Por último, en relación a las correcciones de las actividades, los docentes pusieron en alza también la rapidez con la que sus actividades eran evaluadas y recibían la respuesta, un aspecto imprescindible en toda actividad formativa. De este modo, podían ver el trabajo realizado por parte de los responsables del programa y su compromiso con el aprendizaje de todos los participantes.

[...] y además se hace en un tiempo prácticamente record vamos, incluso a partir de los propios emails las respuestas son... si no es el mismo día, a más tardar al día siguiente. Con lo cual hay una responsabilidad por vuestra parte y un buen hacer sin duda. (EF.I.P15).

Una propuesta de mejora que, consensuada por los participantes, podría ponerse en marcha en futuras ediciones del programa sería la de compartir los trabajos de los docentes con todos los compañeros, con el fin de que pudieran aprender los unos de los otros, al igual que ocurría en las discusiones en el foro.

En general, todos los participantes indicaron que estaban muy satisfechos con la implicación de los formadores, valorando el seguimiento constante del aprendizaje, la atención recibida por su parte y el trabajo llevado a cabo para la corrección de todo su trabajo durante el programa. Se trata, de hecho, de uno de los aspectos del programa que más valoraron.

Excelente, la verdad, sin problema. Muy bien todo y todos los profesores muy implicados y siempre con un seguimiento bastante bueno con los alumnos, también recordando las actividades, recordando también cuando iniciaba y finalizaba cada módulo, también las reuniones presenciales... Entonces sí, excelente, en ese sentido todo perfecto. (EF.I.P16).

5.3.3. El programa de formación: procesos y medios de enseñanza

Una vez expuestos los resultados finales sobre la modalidad de formación y las herramientas de enseñanza, este apartado está dedicado a presentar aquellos resultados referentes a los diferentes componentes del programa de formación, siendo estos: objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación y temporalización. Se trata de otro de los apartados fundamentales en toda evaluación de un proceso formativo, puesto que es necesario conocer si todos estos componentes han sido diseñados y desarrollados de manera correcta.

Aunque se realizó una aproximación a estas cuestiones en la fase de evaluación procesual, es en el momento de la evaluación final cuando los

participantes pueden valorar el programa completo y opinar objetivamente de todos estos componentes en su totalidad.

5.3.3.1. Los objetivos y los contenidos de aprendizaje

Una pregunta clave, a la cual los participantes no podían dar respuesta previamente a la finalización del programa, era la de si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos inicialmente a través de los contenidos y los métodos desarrollados. Las respuestas a esta cuestión se situaban todas en la misma dirección, indicando todas ellas que los objetivos planteados al comienzo del programa habían sido alcanzados notablemente.

Sí. En mi caso personal sí, porque yo había hecho solamente algún curso previo sobre discapacidad, pero no tenía conocimientos ni la base que tengo ahora. Y gracias al curso yo me veo ahora por lo menos que conozco la normativa, que tengo también acceso a todo lo que son los recursos, sé también tener un protocolo de actuación en el caso de que tenga un alumno con discapacidad, que antes yo no lo tenía. (EF.I.P16).

Algunos docentes señalaron que hubieran preferido tener algo más de práctica para aplicar conocimientos. Aunque se establecieron diferentes casos prácticos y el diseño de materiales propios, es difícil en un programa formativo realizar prácticas reales, puesto que habría que contar con estudiantes con discapacidad, los cuales son los beneficiarios directos de esta formación.

En mi opinión me falta más práctica, pero entiendo que eso tendré que ir yo resolviéndolo conforme vayan llegando alumnos con las necesidades especiales. (EF.G1.P13).

Los objetivos de aprendizajes fueron alcanzados en gran medida, aunque en el apartado dedicado a los aprendizajes adquiridos por los participantes se profundizará ampliamente en cuáles han sido las enseñanzas que han contribuido a la consecución de dichos objetivos.

En relación a los contenidos, recordemos que en la evaluación procesual pudieron valorar los tres primeros módulos, de los cuales destacaron una excelente presentación y redacción y su adecuada extensión. Llegados al final del programa, estas características de los módulos fueron reiteradas, esta vez aludiendo a todos ellos. Volvían a agradecer el diseño de los materiales en la plataforma virtual, la sencilla interacción que se ofrecía y la agradable lectura de los diferentes módulos.

A mí de los contenidos teóricos me gusta la forma en la que están organizados, por ejemplo, con imágenes que eran resumen, entonces te ayudaban, no sé, a mí me parece que habéis intentado hacer más amable el contenido teórico. Y la forma de la página web, te lo podías descargar en PDF que era como más feo, pero en la plataforma y tal está como muy, no sé, se hacía fácil la lectura. (EF.G1.P4).

En esta fase de evaluación final, quisimos saber si los participantes consideraban, una vez finalizado el programa, si los contenidos habían sido suficientes. En este caso, todos afirmaron que los contenidos habían dado respuesta a todas sus inquietudes y que no añadirían ni eliminarían nada. Aun así, algunas apreciaciones aparecían al indicar que algunos de los contenidos podrían agruparse al aparecer información reiterativa (por ejemplo, en el caso de necesidades y adaptaciones en los diferentes tipos de discapacidad).

Además, volvimos a preguntar sobre qué módulos habían sido los que más habían gustado. En esta ocasión hubo variedad de opiniones. Uno de los más nombrados en esta cuestión fue el referido a la discapacidad visual, ya que se trataba de un módulo bastante práctico en el que aprendieron a adaptar presentaciones de PowerPoint.

Por otra parte, el módulo de discapacidad mental también fue señalado como uno de los favoritos, así como el de DUA, al ser una concreción práctica de todo lo aprendido anteriormente. El módulo introductorio del

concepto de discapacidad también fue valorado positivamente, además del que se centraba en la discapacidad orgánica, al desvelar las características de un tipo de discapacidad poco conocida.

A mí me ha gustado el módulo bastante de la discapacidad orgánica, porque es esa discapacidad que no conoces, que nadie se da cuenta y que hasta que no tienes la discapacidad en la mesa no ves que efectivamente esta persona, por el hecho de tener, yo que sé, una insuficiencia cardíaca, le cuesta venir a clase, y se cansa por estar en clase y se agobia, y te falta durante dos semanas y tú dices: “este ha dejado las clases”, y luego aparece. (EF.G2.P2).

Del lado contrario, algunos módulos fueron considerados como menos atractivos. En la fase de evaluación procesual, el módulo de la normativa resultó ser nuevamente el que menos motivación originó en los participantes, y una vez finalizados todos, las opiniones continuaban siendo similares. Aun así, algunos docentes señalaron que fueron otros los que les gustaron menos. Casualmente, mientras que para unos el módulo de la discapacidad orgánica fue el más atractivo, para otros fue el menos valorado, ya que un docente consideraba que se trata de una discapacidad tan compleja que debía haberse profundizado más.

Quizás el de..., los que tenían los trastornos orgánicos. Pero no sé hasta qué punto, se me quedó corto. Es decir, al ser algo mucho más complejo y además las cosas internas que normalmente uno no lo ve, yo hubiera ampliado ese módulo mucho más, pero por adquirir más sobre eso. Pero en general bastante satisfactorio también. (EF.I.P15).

Tras ocho módulos de aprendizaje, es lógico que unos gustasen más que otros. Aun así, como se ha visto previamente, la valoración que los participantes hacían de los contenidos era excelente, en relación a cantidad, calidad y diseño. En este caso, volvían a reiterar su opinión de que se trata de

un material que debería ser obligatorio para la formación del profesorado de toda la universidad.

Los contenidos son muy buenos, y de hecho algunos de ellos deberían enviarse por correo masivo creo yo a todo el profesorado. Por lo menos, saber lo que hay encima de la mesa, porque no lo sabíamos ninguno. No sabía desde qué punto estábamos obligados a hacer adaptaciones para las personas con discapacidad. (EF.G2.P9).

5.3.3.2. Los métodos de formación

Una vez expuestos los resultados referentes a la consecución de los objetivos de aprendizaje y a la valoración de los contenidos teóricos, expondremos aquí aquellos relacionados con el resto de componentes del programa.

En primer lugar, la metodología de enseñanza fue valorada en la evaluación procesual, momento en el que los participantes destacaron de los métodos seguidos la variedad con la que se contaba y el carácter práctico que solía caracterizar el programa. De nuevo, destacaron el dinamismo del programa al incluir diversas fuentes de información y materiales de enseñanza empleados en todos los módulos de contenido.

Por otra parte, todos los participantes consideraron esta metodología como la más adecuada, tanto por las características del curso como por el trabajo profesional que desempeñan, dado el escaso tiempo del que disponían en el momento de la realización del programa. Por ello, la flexibilidad horaria que ofrecía el curso en cuanto a la realización de las actividades y la lectura de los contenidos era un aspecto beneficioso para los docentes. Aun así, en algunos casos, incluso contando con esta flexibilidad, consideraban que podrían trasladar algunas tareas individuales de la modalidad virtual a la presencial, con la intención de no dedicar demasiado tiempo al trabajo fuera del aula.

La metodología ha sido buena, sí es verdad que claro, a la hora de tener que hacer los trabajos eso quita tiempo y claro, es verdad que estamos todos con muchísima carga de..., y claro, requería también una dedicación. Que a lo mejor también quizás una idea podría ser que se hicieran esas actividades en clase con los compañeros y llevarlas digamos como un debate con más personas y que cada uno planteara un caso de cómo lo llevaría a cabo. (EF.I.P16).

En este sentido, también encontramos opiniones dispares, puesto que uno de los docentes indicaba, contrariamente a la cita anterior, que podrían incluirse más actividades. Por tanto, era interesante también conocer si la distribución entre contenido teórico y práctico era la adecuada a juicio de los propios participantes. Consideraron en su mayoría la proporción de contenidos era la correcta, dado que había suficiente información teórica y numerosas posibilidades de reflexión para llevarlo a la práctica. Como hemos indicado, en algunas ocasiones hubiesen preferido contar con aun más práctica.

Lo veo bien compensado. Sí que es cierto, como te he dicho antes, que yo incluso pondría más actividades, y más actividades, pero quizás no a lo mejor de “identifica o comenta”, sino a lo práctico. O sea, es decir, adaptemos esto a un supuesto, ¿no?, a un ejemplo. (EF.I.P15).

Enlazando esta idea con los resultados referentes a las actividades, las mejor valoradas volvieron a ser las visitas de los estudiantes con discapacidad en las sesiones presenciales y los casos prácticos de situaciones reales. Del lado contrario, consideraron que aquellas actividades de carácter más teórico y de responder preguntas en el foro no aportaban tantos aprendizajes como las anteriores.

Las visitas de los estudiantes. Yo creo que eso ha sido, vamos, imagino que todo el mundo ha dicho lo mismo, que eso es lo que te llega antes porque es lo más enriquecedor. (EF.I.P5).

Lo mismo ocurría cuando hablamos de las actividades de evaluación. Volvían a señalar algunas de carácter teórico, que coincidían con los módulos introductorios, como aquellas que menos aportaban a su aprendizaje. En cambio, aquellas que presentaban casos reales de estudiantes con diferentes situaciones problemáticas a las que había que dar respuesta eran las que más contribuyeron al aprendizaje de los participantes.

Yo eso sí lo cambiaría, o sea, el contenido yo creo que está perfecto vamos, o sea, tiene que estar. Pero la evaluación sí quitaría todo lo teórico. (EF.G1.P11).

Además, en el caso de las actividades de evaluación se incluían algunas que consistían en diseñar materiales adaptados, como la creación de un PowerPoint accesible o el diseño de un proyecto docente en base a los principios del Diseño Universal. Este tipo de actividades fueron, sin duda, las preferidas por todos los docentes, ya que se trata de la creación de material que podrían usar en la práctica académica en el futuro.

A mí me han gustado personalmente las evaluaciones que han sido aplicar la teoría a algo práctico de lo tuyo. Por ejemplo, una presentación PowerPoint. (EF.G2.P8).

Y luego el proyecto final que ha sido yo creo como ya el compendio de todo lo que se ha adquirido y de poder llevarlo realmente a un caso práctico como es una asignatura, de cómo organizar y hacer un proyecto. Y a mí me ha servido mucho [...]. (EF.I.P17).

De la evaluación, consideraron, por tanto, que se trató de un trabajo que ayudo a fijar y aplicar los contenidos trabajados previamente a cada una de las

actividades, propiciaban la reflexión personal y la aplicación práctica de la teoría, siendo éstos los objetivos principales de estas tareas.

Porque cuando lo tienes que plasmar, y además es eso, a nivel escrito y desarrollado, es cuando tienes que pensar cómo lo pondrías en práctica con ejemplos prácticos de tu asignatura. Entonces es cuando sí te paras a pensar y reflexionarlo. (EF.I.P5).

Finalmente, el último componente a evaluar del programa era el de la temporalización. Recordemos que en la evaluación procesual un cambio sugerido por los participantes fue el de otorgar tres semanas a cada módulo, puesto que tuvieron la experiencia de contar con solo dos semanas en alguno de ellos y supuso un problema para finalizarlo satisfactoriamente. Tras responder a esta demanda y planificar tres semanas para todos los módulos, los docentes se mostraron muy satisfechos durante el resto del proceso de formación, y así lo mostraron en la evaluación final:

Yo lo veo bien, después de los ajustes que se hicieron en la última reunión que dijimos: “a ver si nos pueden dar una semana más para el siguiente”. Yo creo que lo ideal es tres semanas para cada uno, como estamos con tantísimas tareas y tantísimas cosas pues, como dice ella, lo hacemos los domingos a última hora. (EF.G2.P14).

Aunque fue esta la temporalización seguida, cierto es que el envío de las actividades de evaluación se volvió muy flexible con el fin de no causar estrés en los participantes, y podían enviar las tareas, aunque el módulo correspondiente hubiese finalizado. Esta decisión también fue agradecida por los profesores.

Una vez aplicados ciertos cambios que fueron propuestos por los docentes en las fases iniciales del programa, las valoraciones de los diferentes componentes que conformaban el programa fueron más positivas y los participantes propusieron menos cambios. Aun así, todos éstos serían tenidos en cuenta para futuras ediciones del programa.

5.3.4. ¿Qué se ha aprendido?

Una vez han sido expuestos los resultados obtenidos sobre las valoraciones de los participantes sobre el programa en sí mismo, llega el momento de conocer los resultados de aprendizaje. ¿Qué han aprendido con esta experiencia de formación?

En diferentes áreas presentadas en la evaluación inicial se presentaron necesidades del profesorado y dificultades encontradas en la enseñanza relacionadas con la falta de información, de formación y de sensibilidad en cuanto al alumnado con discapacidad en la universidad. Por ello, pretendemos dar respuesta a estos tres ámbitos diagnosticados al inicio, presentando los resultados de aprendizaje atendiendo a tres apartados relacionados con: la información aprendida, la formación recibida y la sensibilidad desarrollada hacia los estudiantes con discapacidad.

5.3.4.1. Un profesorado informado: el conocimiento de los derechos y apoyos para la discapacidad

En primer lugar, el profesorado, según comentó antes de realizar la formación, no tenía suficiente información sobre los estudiantes con discapacidad. Desconocían la normativa que regulaba los derechos de los estudiantes, las obligaciones de los docentes con respecto a éstos y los ajustes razonables que podían realizar. Además, no sabía que existía en la universidad una oficina de apoyo a la discapacidad, tanto para ayudar a los estudiantes como al profesorado. Tras realizar la formación destacaban que se sentían más seguros, ya que contaban con información sobre estos temas. Por ejemplo, valoraban saber que en la normativa se hacía explícito el derecho que tenían los estudiantes con discapacidad a que se realizaran las modificaciones necesarias en el currículo. Para este profesorado, estar informado sobre esto le

tranquilizaba, ya que sus actuaciones no dependían de su buena voluntad, sino que era un derecho reconocido legalmente para los estudiantes.

A mí me ha dado como seguridad, el saber que si llega un caso donde se requiera X adaptaciones, eso está contemplado y se puede hacer. (EF.G1.P13).

Cabe citar, por ejemplo, la importancia que tuvo para un profesor el descubrimiento de recursos que ofrecía la universidad, como las impresoras 3D para diseñar materiales adaptados a alumnos con discapacidad visual:

Pero, por ejemplo, me llevo el conocimiento de que yo no sabía, que la universidad cuenta con impresoras 3D. Con lo cual es mucho más sencillo realizar incluso un dossier específico para ellos que puedan deslizarse el dedo y la transcripción ya en braille. (EF.I.P15).

En general, dieron mucha importancia a los recursos que la universidad ofrecía para apoyar al profesorado para caminar hacia la inclusión. Destacaban conocer el asesoramiento y las ayudas ofrecidas por la oficina para apoyar a los estudiantes con discapacidad (alumnos colaboradores, adaptación de materiales, contacto con otras instituciones, etc.), y la existencia de normativa universitaria en materia de discapacidad:

El tema de la normativa, los recursos, está el SACU, alumno colaborador... Todo eso yo creo que a mí no se me olvida. (EF.G1.P11).

5.3.4.2. Un profesorado formado: nuevos conocimientos y herramientas para la inclusión

Por otro lado, los participantes en el estudio adquirieron una serie de conocimientos, habilidades y herramientas, que según comentaban, les permitirían atender adecuadamente a las demandas de los estudiantes con discapacidad.

En este sentido, el aprendizaje de las estrategias para caminar hacia una práctica inclusiva fue un aspecto fundamental que hizo que los docentes tuvieran más confianza a la hora de hacer frente a situaciones en el aula que anteriormente les resultaban más complejas, al considerar que previamente no estaban formados.

Una realidad de la que tomaron conciencia a partir de la formación fue el hecho de que el profesorado suele pensar que están preparados para atender adecuadamente a las necesidades de estos estudiantes, que eran capaces de realizar las adaptaciones pertinentes. A partir de la formación, se dieron cuenta de la complejidad que a menudo entraña este proceso, y de que la formación es realmente necesaria.

Porque mi experiencia en mi entorno más próximo, en mi área y departamento, es: 'nosotros estamos capacitados sobradamente para realizar las modificaciones curriculares que sean necesarias, y no es cierto. (EF.G2.P3).

Dada la complejidad que podía suponer la modificación de una asignatura a las necesidades concretas de un estudiante con discapacidad, los participantes concluyeron que este tipo de formación era fundamental. Incluso propusieron que debería ser obligatoria para todo el profesorado de la universidad:

De hecho, creo que lo he comentado alguna vez, debería de ser hasta un curso un poco obligatorio para todo el personal docente. (EF.I.P5).

Los profesores destacaron los aprendizajes relacionados con la elaboración de materiales accesibles. Uno de los objetivos del programa de formación era enseñar a los docentes a diseñar sus propios materiales. Para ello, se incluyeron diferentes actividades prácticas que permitían la oportunidad de crear este tipo de recursos. Por ejemplo, el diseño de un PowerPoint accesible fue de las actividades más valoradas. Los participantes destacaron este aprendizaje, indicando, además, que el diseño de estos materiales era una

inversión, ya que dichos materiales podrían ser utilizados en cursos posteriores para beneficiar a todos los estudiantes, tanto con discapacidad como sin ella:

El PowerPoint. ¿Por qué?, porque yo no sabía por ejemplo que había que ponerle un tipo de letra a tal tamaño, el tipo de colores... Entonces pues ya tenemos todas las herramientas y si, además, lo transformamos, pues mira, ya lo tenemos ahí para un supuesto caso que es más probable desde luego que ocurra, bastante más probable. (EF.I.P15).

Otro tipo de adaptaciones de materiales, como pueden ser el aumento del tamaño de letra en textos, el apoyo de recursos tecnológicos, la transcripción del audio de los vídeos a formato escrito o la verbalización de los recursos visuales fueron valoradas por los docentes como recursos de gran utilidad para atender a los estudiantes con discapacidad.

Otro grupo de actuaciones que se presentaban en el programa fueron destacadas por el profesorado de manera positiva. Los participantes afirmaron que, antes de la formación, no eran conscientes de la cantidad de detalles que se podían modificar en el día a día y que tenían una gran repercusión en el aprendizaje de este alumnado. Se referían a medidas que no suponían un gran esfuerzo y que consistían en evitar ciertas costumbres: no alejarse mucho del alumno con discapacidad ni moverse en exceso, no hablar de espaldas o escribiendo en la pizarra, hablar de manera clara y pausada, ofrecer oportunidad de feedback para comprobar el aprendizaje, colocar al alumno en lugares estratégicos.

Más que como herramientas, los profesores señalaron estas pautas como medidas de “sentido común”. Su formación les sirvió para identificar numerosos aspectos en su docencia que dificultaban el aprendizaje del alumnado con discapacidad y para poder sustituirlos por acciones más inclusivas:

Sí que es verdad que, en ocasiones, pues eso, de si sabes que vas a tener a una persona con alguna necesidad en concreto pues en la asignación del asiento, el no estar moviéndote por clase, que las personas que somos muy activas, a mí me pasa, pues claro no te das cuenta. Entonces, bueno, si ya lo sabes, sí que te haces más consciente y yo creo que en esas cosas sí que me va a ayudar bastante. (EF.I.P5).

Por otro lado, los profesores comentaban que veían con más claridad cuáles eran los pasos a seguir a la hora de atender a un alumno con necesidades derivadas de su discapacidad y en qué momento debían poner en práctica cada contenido que habían aprendido.

Pero como que ahora lo veo más claro. Es como el proceso entero desde que empiezo hasta que termino. Entonces a lo mejor yo decía: 'bueno pues en la evaluación tal, o durante el proceso en tutoría pues me doy cuenta que necesita...' (EF.G1.P11).

Además, algunos de los profesores comentaban que llegaron a comprender que éste no puede ser un proceso rígido a seguir para todos los estudiantes, sino que hay que atender a las características individuales de cada persona. El profesorado llegó así a comprender la necesidad de ofrecer una atención personalizada para el alumnado con discapacidad y que debe tener en cuenta sus características y necesidades individuales.

También pensaba que había como un protocolo rígido, tipo, si te encuentras esto haz esto, no sé. Ahora veo que no, que hay actuaciones específicas para la adecuada adaptación de la asignatura a cada discapacidad, pero que en última instancia y en la práctica hay adaptaciones individuales, y claro eso no está sujeto a un protocolo, sería una barbaridad, cada alumno es diferente a otro. (EF.I.P17).

Otra área de impacto del programa tuvo que ver con el proceso de modificación de la asignatura para incluir a todo el alumnado. Hubo un cambio en las concepciones de los participantes sobre el proceso de inclusión, saltando de la respuesta reactiva a la respuesta proactiva. Anteriormente a la

formación, los docentes consideraban que las adaptaciones y ajustes necesarios en la asignatura se llevaban a cabo una vez la necesidad es detectada. Una vez realizado el programa, aprendieron que la diversidad ha de ser contemplada desde el diseño del proyecto docente, dando lugar a programaciones accesibles y destinadas a todos los estudiantes, siguiendo los principios del Diseño Universal.

Lo que resume para mí lo aprendido en el curso y de aplicación práctica es la percepción de que no es el alumno con discapacidad el molde al que yo tengo que adaptar, hacer que mi asignatura encaje. Eso es en cualquier caso un parche temporal, para un caso concreto sin mayor utilidad para casos posteriores. Es, más bien al contrario, es mi asignatura la que tiene que estar preparada, diseñada desde el principio para ser un molde tan versátil, que permita que cualquier alumno, sean cuales sean sus circunstancias, encaje. (EF.I.P17).

Los profesores entendieron el UDL como el concepto que cerraba el programa y que recogía todos los aprendizajes adquiridos en los módulos previos. De esta forma, comprendieron la importancia de estar preparados para la inclusión de cualquier alumno, evitando así, como indicaba uno de los profesores, las soluciones rápidas y temporales que se ofrecían ante las demandas de un alumno cuando éstas no habían sido previstas.

Finalmente, esta idea de hacer accesible la asignatura con anterioridad encuentra su aplicación práctica en el diseño del proyecto docente de la asignatura. Así, el profesorado dio gran importancia a esta herramienta de planificación, fundamental para el alumnado con discapacidad. Una vez trabajaron el proceso de adaptación del proyecto docente siguiendo los principios del UDL, los docentes destacaron la necesidad de analizar cada uno de los componentes de su asignatura, detectando aspectos que pudieran resultar problemáticos para un alumno con discapacidad.

La necesidad de elaborar un proyecto docente universal, como primer paso. El enseñarme a observar la asignatura en todos sus bloques, contenidos, metodología, evaluación, tutorías, etc., y encontrar puntos susceptibles de adaptación para alumnos con discapacidad. (EF.I.P17).

En definitiva, la revisión del proyecto docente de acuerdo a los principios del Diseño Universal, fue considerado como un método de aplicación real de todo lo que los docentes aprendieron durante los meses de formación. Una práctica que les podía permitir estar preparados para cualquier necesidad educativa del alumnado antes de comenzar la asignatura, dándoles más seguridad y mejorando la calidad de su enseñanza para todos los estudiantes.

5.3.4.3. Un profesorado sensibilizado: la toma de conciencia sobre las necesidades del alumnado

Por último, los participantes resaltaron una toma de conciencia acerca de la situación que viven los estudiantes con discapacidad, así como la importancia de ofrecer una respuesta educativa y social inclusiva a este alumnado. Aunque los participantes mostraban una gran motivación, tras el programa reconocieron aún más la necesidad de la formación en materia de discapacidad y educación inclusiva. Por tanto, un campo de conocimiento y actuación que de manera previa no disfrutaba de una gran prioridad para ellos, se convierte en un área fundamental en la actividad docente de cualquier profesor universitario. Fruto de estar informados y formados el profesorado sentía que tenía más presente la discapacidad y se mostraba más sensible hacia las necesidades de estos estudiantes. Indicaron que el programa había contribuido a desarrollar aún más esa empatía y sensibilidad con las que ya partían, además de motivarles para atender adecuadamente al alumnado:

La perspectiva, la sensibilidad... para mí esa parte también, porque veo que es un tema que tiene que empezar por ahí, ¿no?, el sensibilizarte hacia eso que está ahí, que no lo ves y que no haces nada. Y creo que en ese aspecto lo valoro muy positivo, ¿no?, el despertar esas inquietudes. (EF.G1.P10).

A este proceso de sensibilización ha contribuido conocer testimonios de estudiantes con discapacidad, expresando las barreras que se han encontrado en la universidad. El conocimiento de los obstáculos y dificultades a las que tienen que hacer frente los alumnos con discapacidad hizo que los participantes se replanteasen su forma de dar clase, incluso hablaban de un sentimiento de culpabilidad. En definitiva, comentaron cómo adquirieron un mayor compromiso para mejorar sus actuaciones en la atención a estos alumnos:

Que nosotros seamos el mayor obstáculo, que precisamente tendríamos que ser lo contrario, ¿no?, que somos los docentes los que tenemos que estar ahí, los que tenemos que transmitir y que resulta que seamos la mayor barrera con la actitud, con lo que hacemos, con nuestro desconocimiento. A mí es una de las cosas que ya en todo el curso es lo que más me ha aportado en el tema de la sensibilización. (EF.G1.P10).

Los docentes también comentaban que antes de la participación en la formación no invertían grandes esfuerzos en ofrecer una atención más específica a estos estudiantes, puesto que no conocían cuáles eran sus necesidades reales y cómo responder ante ellas. Una vez realizada la formación, destacaban que habían experimentado un contacto directo con una realidad desconocida. En este sentido, se había despertado en ellos la preocupación y el compromiso necesarios para tender un puente a estos estudiantes y contribuir a eliminar las barreras con las que se podían encontrar.

Yo como significativo me he dado cuenta de la cantidad de carencias que hay en este tema a nivel universitario, que desde el grupo que hemos estado reunidos nos

planteemos a altas estancias decir: señores ¿qué pasa que tenéis alumnos discapacitados y no les echáis ni cuenta? (EF.G2.P14).

En definitiva, los participantes reconocieron un gran cambio de actitud en relación a los estudiantes con discapacidad. Según relataron, al haberse formado sobre este tema, se sentían más seguros y capaces de responder satisfactoriamente a las demandas que el alumnado con discapacidad podía realizar:

Ahora sé que conozco mejor ese tipo de problemáticas, conozco mejor las necesidades que hay que cubrirles, conozco mejor herramientas que tengo a mi disposición, o sea que ya no somos los docentes poco informados y poco sensibles. (EF.G2.P8).

5.3.4.4. Aprendizajes sobre la discapacidad y la educación inclusiva

Aunque en los apartados anteriores se han expuesto los aprendizajes que, en opinión de los participantes, fueron los más relevantes del programa, en la evaluación final quisimos comprobar en qué nivel habían asimilado ciertos conocimientos. Estas definiciones fueron incluidas en la evaluación inicial, con el fin de conocer qué sabía cada participante acerca de determinados conceptos. No es nuestra intención la de exponer aquí todas las definiciones que los docentes ofrecieron sobre dichos conceptos una vez finalizado el programa, pero sí consideramos interesante analizar los cambios más significativos entre algunas de las explicaciones que expusieron antes y después de recibir la formación.

El concepto de discapacidad, fue definido en un primer momento empleando términos como deficiencia, limitación, problema, dificultad, etc. Se puede ver en la fase final de la evaluación que esta concepción con connotaciones negativas sobre la discapacidad se había disipado. Una vez

trabada esta realidad, los participantes concebían la discapacidad desde el prisma del modelo social y el de educación inclusiva.

Como una situación que limita la adaptación de una la persona a los contextos en los que se desenvuelve si estos no están suficientemente adaptados a la diversidad. La discapacidad puede ser permanente o transitoria y puede deberse a numerosos factores y expresarse de muchas formas (i.e. sensoriales, motoras, intelectuales...). (CF.P11).

Respecto al término de educación inclusiva, muchos de los participantes lo desconocían, y otros fueron capaces de exponer una leve idea al comienzo del programa. Finalmente, fueron capaces de ofrecer claras ideas sobre lo que significa una educación inclusiva, teniendo presentes sus objetivos y principios fundamentales.

Educación que asegure un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad y con plena participación de todo el alumnado superando cualquier tipo de barrera cultural, social, económica, cualquier discapacidad y ofreciendo a todo el alumnado las mismas posibilidades y las mismas oportunidades. (CF.P17).

Del mismo modo, mejoraron sus conocimientos sobre las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad pueden encontrar en el entorno universitario, dado que, además de contar con un módulo dedicado a ello, pudieron escuchar en primera persona cómo algunos estudiantes se habían enfrentado a estas barreras y con qué ayudas habían contado en el camino.

En cuanto a la normativa universitaria y los servicios de la US, como vimos en el primer capítulo de los resultados de este trabajo, reinaba un desconocimiento absoluto de los participantes sobre éstos. Gracias a la participación en el programa de formación, los profesores reconocieron las distintas leyes y los reglamentos que regulaban los derechos del alumnado con discapacidad, así como llegaron a conocer las funciones de la Unidad de Atención a los Estudiantes con Discapacidad. De ese modo, indicaron que

contarían con estos recursos cuando fuera necesario para poder dar una respuesta educativa de calidad a sus estudiantes en el futuro.

Lo que conozco ahora tras realizar el curso es que la discapacidad en la Universidad de Sevilla está reglamentada (aparte de normativa estatal) por el Reglamento General de Estudiantes y con posterioridad, una normativa específica de desarrollo, Normativa para la atención académica al estudiante con discapacidad y luego en términos de ejecución de esta normativa, estableció la Universidad el Plan de Atención Integral a los alumnos con discapacidad, con objeto de implicar a todos los estamentos de la propia Universidad, a la familia y a la sociedad en general. (CF.P17).

Continuando con los conceptos por los que se preguntó al inicio y al final de la formación, al igual que ocurría con el concepto de discapacidad, los participantes encontraron dificultades para ofrecer descripciones correctas de cada uno de los tipos de discapacidad antes de comenzar el programa. No detallaremos aquí las definiciones que los profesores expusieron en el cuestionario final sobre cada uno de estos términos. Lo que es de estacar de estos resultados es la diferencia existente entre el conocimiento del que partían y el que mostraron en la etapa final. Describieron detalladamente cada tipo, y fueron capaces de reconocer cada necesidad asociada a cada discapacidad, así como de exponer cuáles son las principales respuestas y adaptaciones a llevar a cabo para solventar dichas necesidades de manera inclusiva.

Por último, el DUA (y DUI) también ha sido expuesto en apartados anteriores como uno de los aprendizajes más significativos para los participantes. Por ello, en este cuestionario final reconocían sus principales características y principios, demostrando un gran dominio del concepto y de cómo llevarlo a la práctica.

El diseño universal de aprendizaje conlleva diseñar un aprendizaje que pueda ser

asimilado por todas las personas. Es decir, se trata del diseño de un currículo que se ajusta a todos los estudiantes y a sus necesidades.

La primera experiencia para mí ha sido gracias a este curso, ya que no había tenido la oportunidad de diseñar previamente un currículo de estas características ni de saber cómo se debe hacer. Ha sido muy positiva. (CF.P16).

5.3.5. El impacto de la formación en los participantes

Además de los aprendizajes más significativos expuestos anteriormente que el profesorado obtenía con la realización del programa, éste también influyó en otros ámbitos, y quisimos saber en qué medida lo hizo.

Un impacto tanto personal como profesional tuvo lugar, puesto que el programa fomentó un desarrollo de la sensibilidad del profesorado y el desarrollo de un compromiso para trabajar en pro de los estudiantes con discapacidad. A continuación, se presentan las opiniones de los propios docentes sobre cómo se dieron estos fenómenos, exponiendo la influencia del programa en la esfera personal y en su compromiso por mejorar su docencia para que los conocimientos adquiridos puedan beneficiar al alumnado.

5.3.5.1. El impacto personal del programa en los participantes

Los resultados que destacaban cuando se indagó acerca de los beneficios de la formación tenían que ver, además de con los beneficios profesionales y para el alumnado, con las aportaciones que en el ámbito personal ofreció el programa a todos los participantes. Uno de los primeros términos a los que aludieron en este sentido fue el de la sensibilidad. Como hemos expuesto anteriormente, los docentes aseguraron que el programa de formación había contribuido notablemente a sensibilizarlos frente a la situación y las dificultades que vivían los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Y luego también a nivel personal me ha gustado mucho por la sensibilidad que se muestra. Es un curso que te acerca a problemas de personas que a lo mejor no lo ves tan claro cuando estás en el aula, no te das cuenta de que existe esa problemática. Entonces a nivel personal me ha motivado mucho por eso también, de sensibilizarme también más con la realidad de mis estudiantes, o en general, de los estudiantes de cualquiera de las universidades. (EF.I.P16).

Los profesores también aseguraron que, a partir de los aprendizajes y las experiencias vividas durante el programa, fueron más conscientes de la cantidad de dificultades a las que las personas con discapacidad deben hacer frente en su día a día como estudiantes. Aunque una motivación inicial les movía para iniciar el camino del aprendizaje por y para este grupo de alumnos, el hecho de profundizar en las barreras existentes en la enseñanza superior y en el deber que como docentes tienen para derribarlas les hizo desarrollar un sentimiento de admiración por la capacidad de lucha y superación de este alumnado.

Y en lo personal pues a mí me causa primero mucho respeto, admiración y además uno empatiza mucho más en lo personal con todo este tipo de cosas y eso es fundamental en una sociedad que va desgraciadamente por unos derroteros que no se tienen en cuenta estas cosas. (EF.I.P16).

Relacionada con esta última idea, surge otra área en la que el programa formativo tuvo, a juicio de los participantes, un fuerte impacto: el compromiso del profesorado para favorecer la total inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.

A través de las experiencias de los propios alumnos con las que se trabajaban en el programa, los docentes pudieron ver que existe una falta de apoyo institucional para desarrollar procesos inclusivos en la universidad. Por ejemplo, P4 aludía a la falta de información que existe para el profesorado, ya

que desconocían la existencia de una normativa reguladora de los derechos de los estudiantes con discapacidad. Por tanto, la respuesta educativa necesaria para los alumnos con discapacidad pasaba a ser un deber del profesor en lugar de un acto voluntario, como anteriormente lo concebían.

A mí por ejemplo mucha más sensibilidad y... indignación por otro lado, un momento de indignación total, sobre todo con la normativa, por ejemplo, de que cómo puede ser que vayamos pensando que somos buenas personas y en realidad es que es nuestra obligación y de qué forma estamos... están tan desamparados los alumnos, ¿no? (EF.G1.P4).

Continuando con las carencias que los docentes identificaron en la universidad, se refirieron también a la falta de recursos materiales y a las barreras arquitectónicas que aún se encontraban en los diferentes centros. Los participantes proponían que no era suficiente con que ellos mismos desarrollaran una educación inclusiva en sus aulas. Además, sugirieron que debían ir más allá e intentar conseguir mejoras a nivel institucional, contribuyendo así a que los procesos de inclusión fueran completos y tuvieran lugar en todos los ámbitos de la vida académica de los estudiantes.

Lo que sí habría que plantearse también ya que estamos tan avanzados en el curso es dar toques hacia arriba. En temas de discapacidad física, pues a lo mejor plantearle al decanato o a nuestro departamento que en las clases haya un espacio para discapacitados que a lo mejor no lo tenemos, cosas que podemos ir diciendo que si se pueden poner en práctica pues que se hagan, ¿no? Son cosas... colocar un aparcamiento para discapacitados en unas bancas de delante, eso se puede solicitar y seguro que lo hay. Nosotros ser dinamizadores de donde nos toque hasta donde podamos porque habrá cosas que no... (EF.G2.P14).

Además, los participantes mostraron un fuerte compromiso por contribuir a un cambio en la universidad para caminar hacia una educación más inclusiva.

Se mostraron interesados, además de en poner en práctica todo lo aprendido en el programa en sus aulas, en intentar influir en el resto de la comunidad universitaria para que trabaje en su conjunto para la mejora de la atención que se ofrece al alumnado con discapacidad. Aun así, reconocían que no es tarea sencilla, puesto que todo gran cambio supone un gran esfuerzo. No obstante, se mostraron dispuestos a trabajar por él:

Y yo lo que temo es que tampoco vencen en frustración, porque yo soy uno en un departamento de setenta personas donde estoy seguro que los sesenta y nueve restantes por las circunstancias no tienen ni idea de qué va esto. Entonces yo sé que vosotros podéis hacer poco, entonces si no hay desde el gobierno universitario una iniciativa pues va a ser complicado. (EF.G2.P8).

5.3.5.2. Prospectiva y aplicabilidad de los conocimientos adquiridos

Anteriormente se han expuesto los aprendizajes que, en opinión de los participantes, eran considerados como los más relevantes. Además, se indagó acerca de si consideraban que estos conocimientos eran realmente aplicables a la práctica real en el aula.

Los docentes afirmaron que habían adquirido unos aprendizajes muy valiosos para poder desarrollar una práctica docente inclusiva en el aula. Consideraron que la metodología empleada y los contenidos tenían un carácter muy práctico, lo que permitiría que pudiesen poner en marcha todas las medidas de atención y ajustes en los métodos, los materiales o la evaluación que habían aprendido. Se conseguía así, por tanto, el objetivo de desarrollar un programa formativo práctico y fácil de aplicar en el contexto real.

Cómo adaptar un currículum, cómo hacer las explicaciones, hasta simplemente el hecho de que, si hay una persona que no oye bien y que tiene que leer los labios, que no se me había ocurrido pero es lo más lógico del mundo, evitar un poco escribir en la

pizarra mirando a la pizarra. O sea que aplicable es el cien por cien de lo que hemos dado, sin duda, totalmente. (EF.I.P15).

A nivel metodológico, a través de las aportaciones de los propios estudiantes en las sesiones presenciales se evidenciaba que los contenidos trabajados en el programa eran realmente necesarios y aplicables en las aulas, ya que estos alumnos manifestaron sus necesidades reales y las respuestas requeridas, trabajadas durante todo el programa:

Sí, yo creo que es totalmente aplicable, de hecho, los contenidos han sido reforzados con experiencias reales, ¿no?, y esas experiencias reales al final lo que han mostrado es que realmente los contenidos sirven, que las herramientas y las pistas que nos habéis ido dando en esos contenidos pues realmente resuelven necesidades o sirven para enfocar bien nuestra docencia, ¿no?, para resolver determinadas necesidades de estos alumnos. (EF.G2.P8).

Además de la opinión de los profesores sobre la aplicabilidad de los contenidos trabajados en el programa, se les preguntó qué ámbitos de su práctica docente pensaban que se verían más fortalecidos por los aprendizajes adquiridos y cómo éstos beneficiarían al alumnado. En este sentido, hicieron referencia principalmente a la metodología de enseñanza, para la cual se trabajaron distintas alternativas y ajustes a fin de facilitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

[...] había muchas propuestas didácticas, también muchas formas de cambiar la metodología que a mí me han servido también. Entonces, creo que me ha servido muchísimo para también darme cuenta de otras formas de enfocar la asignatura o de llegar mejor al contenido. (EF.I.P16).

Estos profesores también reconocieron otros ámbitos de su trabajo como docentes en los que podían implementar los conocimientos adquiridos, ya que se trabajaron diferentes medidas y ajustes para responder a las necesidades de

los estudiantes, no solo a nivel metodológico, sino también en áreas como la tutoría o la evaluación. Uno de los participantes, por ejemplo, hizo referencia a las ventajas de lo aprendido sobre el uso de la tecnología y los medios de formación a distancia como medio para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, incluso de aquellos que no presentaban una discapacidad:

En mi práctica docente, los contenidos, las tutorías, la clase, la metodología tanto presencial como a distancia. Este año tengo dos alumnas que son de adaptación, yo no las he visto en todo el año y las he tenido que seguir por correo electrónico. Y en los exámenes. En todos los aspectos de mi práctica docente. (EF.I.P17).

Por otra parte, valoraron muy positivamente los aprendizajes sobre cómo diseñar proyectos docentes accesibles e inclusivos previamente al inicio del curso académico, sintiéndose así más preparados para poder atender adecuadamente a los estudiantes. Encontraron en el DUI una forma de diseñar todos los ajustes en los métodos y materiales de enseñanza trabajados durante el programa sin necesidad de invertir tiempo y esfuerzo una vez iniciada la asignatura, ya que esto podría suponer un espacio temporal en el que el alumno no pueda participar en igualdad de condiciones.

Finalmente, ha de destacarse uno de los resultados más significativos acerca de las ventajas de la formación, el cual tiene que ver con los beneficios de ésta para el alumnado. Los profesores que participaron en el estudio indicaron las áreas de su docencia en las que podrían aplicar los conocimientos adquiridos para lograr la inclusión, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Además, se les preguntó sobre cómo pensaban que estas prácticas inclusivas influirían en todo el alumnado, con y sin discapacidad. La respuesta a esta cuestión fue unánime por parte de todos los participantes: los ajustes y acciones inclusivas que habían aprendido en el programa beneficiarían a todo el grupo de alumnos, incluso a aquellos que no

presentaban necesidades educativas.

Pues ese tipo de cuestiones al final yo creo que repercuten en todos, que esté todo mejor organizado, si busco un aula que tenga una mejor acústica se van a beneficiar todos porque los que están al final tampoco se enteran, aunque no tengan discapacidad auditiva, que esté bien iluminada igual. (EF.G1.P13).

Esta idea fue fundamentada a través de tres motivos. El primero de ellos surgió cuando indicaron que las prácticas docentes aprendidas iban a flexibilizar su docencia. Hicieron alusión al hecho de que las programaciones y los currículos académicos pueden llegar a ser muy rígidos e inamovibles, una realidad que en ocasiones puede dificultar la realización de los ajustes necesarios. En este sentido, los docentes reflexionaron sobre la necesidad de diseñar unos programas más abiertos y adaptados a los estudiantes, lo cual, según sus opiniones, no iba a perjudicar a ningún alumno.

[...] que no va en contra de otros compañeros si tienes por ejemplo que adaptar la evaluación. Que se puede permitir, que no diga: “es que esto es la evaluación y esto es lo que hay”, sino que hay casos y dependiendo de cada caso se pueden adaptar. Y eso no implica perjuicio para ninguno, y muchas veces somos como muy estrictos en eso, y esto es el tipo de evaluación que hay y no nos salimos. (EF.I.P5).

Del mismo modo que consideraron la necesidad de diseñar y desarrollar un currículum flexible que beneficiase a todos los estudiantes, hablaron también acerca de la adaptación de los materiales de enseñanza como acción potenciadora del aprendizaje para todos los estudiantes. Así, concebían estos ajustes como una mejora de los recursos de enseñanza que iban a facilitar más la recepción y la interacción con la información por parte de todo el alumnado. Como ejemplo, aludieron al diseño de presentaciones accesibles y sus beneficios para todo el grupo:

[...] yo me he dado cuenta sobre todo con el tema de la adaptación de cuando hicimos

la actividad que era adaptar el PowerPoint para el tema de la discapacidad visual, cuando me puse a ver mi PowerPoint dije: “es que en realidad son bastante agobiantes” [...] y cuando te das cuenta tú dices: “está sobrecargado”. Y luego cuando lo pones ya más... se ve mucho más claro, no tiene nada que ver. O sea, es lo que te digo, que es algo que favorece a todos porque es mucho más aclarativo. (EF.I.P5).

El tercer motivo por el que consideraron que lo aprendido beneficiaría a todo el alumnado se basaba en las relaciones con los estudiantes. Los profesores creían que su relación con el alumnado con discapacidad mejoraría al mostrar un mayor interés y esfuerzo por su bienestar, lo cual podría conllevar una mejor percepción del docente por parte del resto de compañeros y, por ende, el desarrollo de una relación más cercana entre profesor y alumno.

Y yo creo que también, una cosa que no hemos hablado a nivel de, no a nivel de aprendizaje, sino..., el trato, el contacto, eso hace mucho también de cara al resto del alumnado, no te ven como un profesor distante, sino te estás preocupando por un alumno con discapacidad, que al final dices tú: “se está preocupando por él pero también se puede preocupar por mí”. Entonces eso el alumno lo ve y lo aprecia y va a la clase más a gusto. (EF.G2.P14).

En resumen, podemos concluir que los participantes consideraron todos los nuevos conocimientos aprendidos en el programa como acciones que se pueden llevar a la práctica sin demasiados inconvenientes, y se mostraron seguros y comprometidos para poner en marcha los nuevos procesos educativos inclusivos en los que habían estado trabajando durante toda la formación.

5.3.5.3. A modo de cierre: la satisfacción de los participantes con el programa de formación

A lo largo de esta última sección, centrada en la fase de evaluación final hemos expuesto, entre otras áreas, los principales puntos fuertes y los aspectos de mejora valorados por el profesorado participante. Aunque existieron algunos ámbitos del programa de formación que para futuras ediciones serían revisados gracias a la opinión de los docentes (uso del foro, aumento de la carga presencial, actividades prácticas en grupo, reducción de actividades teóricas, etc.), quisimos conocer el nivel de satisfacción de éstos una vez había finalizado la formación.

Algunos de los docentes indicaron que el programa tenía una excesiva carga teórica y que hubiese sido más adecuado el estudio de pautas más concretas de actuación, aunque entendían que se trata de una realidad muy amplia en la que se deben tener en cuenta las circunstancias de cada caso concreto. Aun así, su satisfacción con el programa era bastante alta.

Por lo general, los docentes se mostraron muy satisfechos con todo lo que habían aprendido durante los meses de formación y con el trabajo realizado, tanto por ellos mismos como por los formadores. Uno de los docentes señalaba cómo este programa se salía de la norma general de cursos ofertados por el ICE, que suelen ser de corta duración y en los que escasea el trabajo práctico. En este caso, este programa era visto como un proceso formativo más amplio y de calidad, que realmente exige trabajo y constancia por parte de los alumnos para lograr un aprendizaje significativo.

O acostumbrada a los cursos que hay del ICE, quizás que a lo mejor son de un par de días, o una mañana, o unas horas o no sé cuánto, a mí se me ha hecho un curso..., eso, como un “curso curso”, no un curso para tal, sino como si de verdad estuviese haciendo una asignatura, ¿sabes?, es lo que se me ha hecho. (EF.I.P16).

Destacaron los aprendizajes que habían adquirido y la experiencia de poder conversar con los estudiantes con discapacidad sobre sus vivencias en la universidad, afirmando así que sus expectativas iniciales se habían alcanzado, incluso superado. Por tanto, los objetivos que se marcaron con el diseño del programa quedaban en su mayoría cubiertos a juicio de los docentes, los cuales agradecieron la oportunidad de participar en esta formación y poder dar respuesta a todas las necesidades formativas con las que contaban al iniciarse en este camino.

Yo el curso he quedado muy contenta porque he encontrado más de lo que buscaba, de verdad, y buscaba ya digo, ¿te acuerdas que no dejaba de decirte: me vas a enseñar esto y esto y esto?, y dijisteis: “sí”. Pues sí, lo habéis hecho y más, y más. Porque es verdad, no es: “ante esto es esto, ante esto es esto”, no, más general, más abierto, es la manera de hacer las cosas, si no te limitas. (EF.I.P17).



El camino

Capítulo 6. El camino. Resultados de la Fase 2 de la investigación

“Caminando hacia la inclusión social y educativa en la Universidad”, el programa de formación eje vertebrador de nuestra investigación, fue evaluado en tres momentos: inicialmente, para conocer el punto de partida de los participantes; durante su desarrollo, para averiguar cómo estaba funcionando y qué mejoras podían aplicarse; y en su fase final, con el fin de conocer lo que habían aprendido los docentes y sus opiniones en cuanto a la experiencia de formación.

Sin duda, como bien lo evidencian los resultados expuestos en el capítulo anterior, estas evaluaciones fueron de vital importancia para analizar de manera holística el proceso de enseñanza-aprendizaje que aquí nos ocupa. Pero el camino del aprendizaje no termina ahí, siendo el peldaño final el inicio de otro camino. ¿De qué sirven unos nuevos conocimientos si no se ponen en práctica? ¿Cómo estar seguros de que estos nuevos aprendizajes serían transferidos a las aulas? ¿Beneficiaría el desarrollo de este programa a los estudiantes universitarios? Todas estas preguntas necesitaban respuestas, y así surge una segunda fase de investigación: la evaluación de la práctica docente y el DUI.

Nos encontramos aquí ante el último estadio de la escalera del aprendizaje, el nivel de *competencia inconsciente*. Aquí, los participantes ya son capaces de poner en práctica sus conocimientos sin necesidad de realizar un esfuerzo, naturalizando las habilidades e incorporando lo aprendido a su día a día. Por ello, lo hemos llamado *el camino*, aquel que recorrerán una vez ha finalizado la formación.

Esta evaluación del nivel de transferencia de los aprendizajes en todos los participantes del programa es un proceso que, por limitaciones temporales y

de recursos, resultaba demasiado costoso. Por ello, y conociendo que los resultados no pueden ser extrapolables a todos los participantes, se optó por realizar dicha evaluación en dos de los docentes que recibieron la formación.

El profesor P3, quien desarrolla su actividad docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la US, impartía una asignatura optativa denominada “Formación para el desarrollo de contenidos en deporte, artes visuales y musicales”, perteneciente al tercer curso del Grado en Pedagogía. En el curso 2016/17, había 26 alumnos matriculados. Por otra parte, P13 impartía la asignatura obligatoria “Fisioterapia neurológica y psicomotriz” en el cuarto curso del Grado en Fisioterapia, en la Facultad de Fisioterapia de la US, asignatura a la que asistían 89 alumnos divididos en 6 grupos reducidos.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a través del análisis de los proyectos docentes de estos profesores, de la observación realizada en sus sesiones de clase y de las entrevistas grupales llevadas a cabo con sus estudiantes. Todo ello aplicado 5 meses después de haber finalizado el programa. El prisma a través del cual realizamos la evaluación fue el DUI, práctica que englobaba todos los contenidos trabajados en el programa y que permitía la aplicación de éstos, tanto en el *diseño* de las asignaturas como en su *desarrollo*. Para ello, se atendió a los siete principios que fueron trabajados durante la formación y que sustentaban los diferentes instrumentos de recogida de datos y las categorías para su análisis. Aun así, y con la intención de hacer más fácil el discurso, estos resultados se presentan divididos en dos secciones consecutivas: el diseño de las asignaturas y el desarrollo de éstas.

6. 1. Diseñando asignaturas accesibles

El diseño de un proyecto docente inclusivo es el primer paso para poder desarrollar una educación inclusiva efectiva, que evite el diseño de

adaptaciones de manera reactiva una vez las necesidades de los estudiantes son conocidas. En la formación, se trató de dar herramientas a los participantes para diseñar sus asignaturas atendiendo a la diversidad de alumnos y a las necesidades que pudieran presentar. A través del análisis de los proyectos docentes de estos dos profesores y de las entrevistas a sus estudiantes se evaluó si estos conocimientos estaban poniéndose en práctica una vez el programa formativo había finalizado.

6.1.1. La flexibilidad en el diseño de las asignaturas

En primer lugar, pretendemos ofrecer una visión general sobre si las asignaturas estaban diseñadas de manera universal para todo tipo de estudiantes. Aunque en los siguientes apartados del capítulo se profundizará en las diferentes áreas que componen una programación didáctica inclusiva, en este apartado intentaremos ofrecer una perspectiva más holística a partir del análisis de los proyectos docentes y la opinión del alumnado.

Ambos profesores comenzaron el curso académico con los proyectos docentes de sus asignaturas diseñados siguiendo los principios del DUI. Se trata de una planificación de la asignatura. Por tanto, para evaluar el nivel de transferencia de los conocimientos no sería suficiente con analizar los proyectos docentes, sino que resulta necesario, además, analizar la práctica educativa en las aulas y cómo esos proyectos son desarrollados.

Del proyecto docente caben destacar aspectos como su formato. Los docentes dejaron atrás el formato que por defecto se emplea en la universidad para la redacción de proyectos docentes¹⁵, los cuales a menudo destacan por su falta de claridad, un tamaño de letra muy pequeño y por presentar excesiva

¹⁵ Se pueden consultar los proyectos docentes estándar de ambas asignaturas en: http://gdus.us.es/programas/1740026_7017.pdf
http://gdus.us.es/programas/1630039_7428.pdf

información irrelevante. En estos casos, decidieron emplear un formato Word, con un tamaño y un tipo de letra amplios, claros y que facilitaban su lectura. Los apartados del proyecto estaban bien diferenciados, ofreciendo solo aquellos que realmente contribuían a la correcta planificación del alumno: contacto con el docente, horario de tutorías, objetivos, competencias transversales y específicas, cronograma, metodología de enseñanza, criterios de evaluación y bibliografía.

En apartados como la metodología, los docentes explicaban uno a uno los distintos métodos que se emplearían en clase, como se verá más adelante. En cuanto a la metodología, se podía observar una variedad de métodos de enseñanza, como la exposición de contenidos, análisis de conocimientos iniciales, uso de vídeos, audios y otros recursos, trabajo en grupo, simulaciones con feedback, etc. El funcionamiento de las sesiones de clase era detallado, exponiendo qué se realizaría en cada una de ellas, su duración e incluso el tiempo de descanso programado para cada una de ellas (esta última idea solo fue incluida en el proyecto de P13).

También en el apartado de evaluación, dejaban claros todos los métodos y criterios a seguir para superar la asignatura, lo que favorecería que los estudiantes tuviesen claras las expectativas del curso. En este apartado, se hacían específicas las exigencias de la asignatura en cuanto a la asistencia y al trabajo para superarla. En este caso, los docentes flexibilizaban el proceso de evaluación al ofrecer diferentes alternativas como las siguientes: tutorías individuales cuando un alumno faltara a una sesión por razones de salud; formatos de examen alternativos al escrito; reducción del porcentaje de asistencia obligatoria y elección de grupo para los estudiantes con discapacidad.

Además de todo ello, ambos profesores incluyeron un mensaje destinado a los estudiantes con discapacidad, con el fin de invitarlos a contactar con ellos e

informarles de cualquier necesidad y ajuste que pudiesen requerir. Asimismo, a través de esta nota les facilitaban la información y el contacto de diferentes servicios de apoyo de la US:

Se recomienda que los alumnos con necesidades educativas especiales contacten con la profesora por cualquiera de las vías facilitadas con el fin de consensuar todas aquellas adaptaciones que fuesen necesarias. Igualmente, se informa a estos estudiantes que la Universidad de Sevilla pone a su disposición la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad (<http://sacu.us.es/sacu-quehacemos-uaed>), y el Grupo de Atención al Alumnado con Discapacidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. (PD.P3).

Además del análisis de los proyectos docentes, preguntamos a los estudiantes si consideraban que la asignatura estaba diseñada para cualquier tipo de alumno, con o sin discapacidad. En el caso del grupo perteneciente al aula del profesor P13, que además contaba con un estudiante con discapacidad visual, todos coincidieron que se trataba de una asignatura en la que cualquier estudiante tendría cabida, puesto que toda la información se presenta de manera clara, se emplean diferentes estrategias de enseñanza para que todos puedan participar y siempre existe un papel activo por parte del alumnado.

Porque todo se explica con claridad, se ponen muchos ejemplos, los materiales están al servicio de todos los alumnos y no hay problemas en usarlos, en tocarlos [...]. Además del PowerPoint que pone para explicarlo, siempre nos coge de ejemplo y nos saca, nos pone la mano donde es o nos guía, nos va facilitando en propios momentos. (EDUI.GP13.A1).

En el caso del otro grupo, los estudiantes afirmaban que el proyecto docente presentaba todas las claves para que un estudiante con dificultades derivadas de la discapacidad pudiese participar y superar la asignatura sin inconveniente. Aun así, al no contar con alumnos con discapacidad en el

grupo, no pudieron garantizar que la práctica respetase lo plasmado en el proyecto docente.

Podemos concluir este apartado indicando que todos los estudiantes de ambos grupos consideraron que los docentes ofrecían diferentes alternativas para que todo el alumnado pudiera participar y aprender en igualdad de condiciones y superar la asignatura satisfactoriamente, al presentar una programación flexible que se adaptaría a las necesidades de cada persona, independientemente de si tuviera o no discapacidad.

Por ejemplo, un compañero no podía..., como no tenía prácticas, no puede hacer la historia clínica de un paciente, y le ofreció la posibilidad de, a través de unos artículos, poder hacer el caso clínico y se lo evaluaba también, no es: “como no tienes paciente no lo haces y esa parte no te la cuento, te doy otra opción”. (EDUI.GP13.A1).

6.1.2. ¿Cómo y qué información presentar antes de iniciar la asignatura?

El diseño del proyecto docente en cuanto a su formato y su flexibilidad a la hora de ser puesto en práctica son aspectos fundamentales para un proceso educativo inclusivo. Además, hay que atender a la información que se presenta y cómo se hace llegar ésta a los estudiantes.

A lo largo del programa formativo los docentes aprendieron que es importante ofrecer el material en distintos formatos. Del mismo modo, contar con el proyecto docente tanto de manera informatizada en la plataforma virtual como impreso en copistería son dos opciones que permiten que el estudiante elija la que más se adapta a sus necesidades o preferencias. En este caso, ambos docentes ofrecían solo la opción de descarga en la plataforma virtual, olvidando que el poder acceder a él de manera física es una variante que algunos estudiantes pueden necesitar. Aun así, los estudiantes indicaron

que toda la información del programa era explicada verbalmente en clase, tanto al inicio del curso como al comienzo de las diferentes sesiones.

En cuanto al contenido del proyecto docente, en el apartado anterior se han expuesto las principales ideas que muestran cómo éste recogía la información más relevante para los estudiantes. Se mostraban detalladamente los objetivos y competencias a trabajar en la asignatura, los métodos a seguir y los procesos de evaluación. Además, estos docentes presentaban un completo cronograma en el que exponían la fecha y hora exactas de cada sesión, la actividad a desarrollar y el tema de contenidos al que pertenecía cada una. De igual modo, los estudiantes afirmaron que al leer el proyecto docente no quedaba ninguna duda de cómo la asignatura iba a funcionar.

Aun así, a través del DUI se pretende, entre otras cosas, transmitir la información relevante y las expectativas de la asignatura a través de diferentes medios. Aunque los estudiantes contaban con el proyecto docente de manera escrita, los docentes tuvieron en cuenta la importancia de la transmisión oral de la información relevante para asegurar que el alumnado tuviera claro cómo afrontar la asignatura. Por tanto, el primer día de clase se dedicó al análisis del proyecto docente con los estudiantes, aclarando todas sus dudas y explicando todos sus componentes. Además, los estudiantes del grupo de P13 valoraban cómo el docente se mostraba abierto a sugerencias que pudiesen modificar algunos aspectos de su proyecto, siguiendo así un proceso de negociación con el alumnado atendiendo a sus intereses.

Además, también estaba abierta a sugerencias. O sea, nos preguntó si queríamos ver algo más. Y también a mí por lo menos me sirvió para contextualizarme en lo que íbamos a ver. O sea, para orientarme después y no perderme en qué íbamos a hacer en esta asignatura. (EDUI.GP13.A6).

Por tanto, destaca la claridad de la información de la programación y la eficacia con la que ésta fue transmitida al alumnado. Para finalizar, cabe resaltar también como uno de los docentes, además de explicar todo lo referente a su asignatura, dedicó tiempo y esfuerzo a aclarar dudas sobre otras actividades ajenas a ésta y que para los estudiantes eran importantes, como las gestiones a realizar para las prácticas externas.

Y otra cosa también positiva, que ha sido yo creo que la primera profesora que nos ha dado la forma y las pautas para conocer el proyecto docente y para conocer las prácticas externas. Porque este año yo tenía muchas dudas por ejemplo con las prácticas externas, cómo elegirlas y demás porque no te explican nada. Y ella en clase perdió tiempo, nos explicó cómo entrar en las prácticas externas, los días, todo. Entonces eso la verdad que se le agradece. (EDUI.GP3.A1).

6. 2. Desarrollando asignaturas accesibles

Diseñar un proyecto docente inclusivo, que sea flexible y abierto al cambio, es algo que estos docentes supieron llevar a cabo tras cursar el programa de formación. Aunque se trata de un impacto positivo de éste, la inclusión de todo el alumnado no es suficiente con esta práctica, por lo que era necesario comprobar también cómo ese proyecto docente era desarrollado.

Para ello, se recurrió de nuevo a la opinión de los estudiantes a través de las entrevistas grupales. Además, se realizó observación en una sesión de clase de cada uno de los docentes, con el fin de registrar los métodos, los recursos y los materiales empleados en el aula y comprobar si todos ellos seguían los principios del DUI. Para ello, se atendió a diferentes aspectos que presentamos a continuación: metodologías docentes; proceso comunicativo y participación; y esfuerzo requerido y espacios empleados.

6.2.1. Metodologías inclusivas de enseñanza

En relación al desarrollo de las sesiones de clase, una de las premisas principales del DUI es la de transmitir la información a través de diferentes canales comunicativos. Para ello, es necesario hacer uso de diversos recursos. En el caso de estos docentes, no solamente transmitían la información de manera oral, también lo hacían visualmente. De este modo, cumplían con el principio de la flexibilidad en los medios y en las formas de transmisión de información.

Uno de los recursos principales en los que basaban su docencia era el PowerPoint. A través de la observación fue posible analizar el diseño y uso de este recurso tecnológico de enseñanza. En ambos casos se trató de diseños accesibles para personas con dificultades en la visión¹⁶ (ver anexo 10), tal y como habían aprendido durante el programa. En el caso del grupo de P13, el estudiante con discapacidad visual valoró este diseño de manera positiva, indicando que no le supuso ningún problema visualizar las diapositivas. Además, el docente le facilitaba las presentaciones con antelación a las clases.

Además de las presentaciones con PowerPoint y el discurso oral, P13 también utilizaba el tacto como medio de transmisión de información a través de la ejemplificación. De esta forma, a través del contacto físico era capaz de explicar los ejercicios y que el propio estudiante lo viviera y aprendiera haciendo. Se trató igualmente de uno de los medios mejor valorados, especialmente por el estudiante con discapacidad visual.

A mí eso me viene muy bien como paciente, para sentir lo que me vaya explicando. Y a lo mejor como visualmente los vídeos no los puedo ver, el sentir yo cómo está andando ese paciente o qué dificultad puede tener cuando tiene retraído cualquier músculo o lo que sea sí que lo noto. Y para mí yo aprendo mucho más, y después

¹⁶ En el anexo 10 se incluyen ejemplos de dos presentaciones de PowerPoint accesibles diseñadas por los participantes P3 y P13.

cuando ella me pone las manos encima, sé dónde tengo que ponerlas, cómo, cuál es la dirección en la que tengo que darle la fuerza o lo que sea, que después a la hora de hacer yo de fisioterapia pues me sirve también. (EDUI.GP13.A4).

El profesor P3, al tratarse de una asignatura de música, también hizo uso de la gesticulación para ir marcando visualmente el ritmo de lo que sonaba en las canciones que reproducía en clase. Así, apoyaba la información acústica de manera visual.

Otros de los recursos que empleaba como apoyo de contenidos fueron el formato escrito (documentos en papel e imágenes) y el vídeo. Este último era empleado por ambos docentes muy frecuentemente, ya que se trata de un recurso que puede exponer fielmente aquellos contenidos que se pretenden trabajar.

PowerPoint y además también muchos vídeos, muchísimos vídeos explicativos, vamos vídeos ponía a lo mejor 5 o 6 en cada clase. (EDUI.GP3.A1).

En cuanto a los métodos de enseñanza desarrollados por los docentes, en uno de los casos se puso en marcha una metodología didáctica más variada que en otro. El profesor P13 hacía uso, además de la lección magistral, de las clases basadas en el debate, haciendo partícipes y protagonistas a los propios estudiantes, como así se pudo ver en el proceso de observación en el aula. Este método permitía que el alumnado razonase sobre el contenido y aprendan unos de otros, favoreciendo así también la comunicación y la relación entre los compañeros.

También nos hace debatir entre nosotros, nos hace trabajar en conjunto, que eso hace, por lo menos para mí, que lo razone yo y que llegue yo a la conclusión de qué es lo que tengo que hacer... (EDUI.GP13.A4).

El trabajo en grupos, por tanto, estaba muy presente en la metodología de P13. Se trataba así de una oportunidad en la que aquel alumno que tiene

dificultades en una tarea pueda apoyarse en el resto de compañeros, dándose así un aprendizaje entre iguales que favorece, además, la cohesión del grupo.

Las enseñanzas se han basado mucho en trabajo en grupo, pues al ser grupitos de un número de personas reducido, pues si alguien tiene alguna dificultad de cualquier tipo pues en ese caso tiene mayor facilidad, que no es que la profesora hable y todo el mundo tenga que pillarlo por su cuenta. (EDUI.GP13.A5).

Fomentaba, además, el desarrollo de un pensamiento crítico y un aprendizaje constructivista partiendo de las bases con las que ya contaban y haciendo que el propio alumnado llegara a la información a través del análisis y la reflexión individual y conjunta.

Realmente, muchas veces nos hace a nosotros razonar y llegar nosotros mismos a la conclusión. Y después el PowerPoint lo explica ella, pero lo que me resultaba mucho más fácil es eso, que nos hacía, con los conocimientos que ya teníamos de base de otros años, intentar razonar nosotros y llegar a esa respuesta o a lo que realmente era el tratamiento o método, o cómo valorarlo, o qué incluye en, yo que sé, en equilibrio o cosas así. (EDUI.GP13.A4).

El trabajo práctico era otro de los fuertes de la metodología de P13, quien instaba a llevar a la práctica las técnicas y tratamientos que se estudiaban en la asignatura. Así, los estudiantes adoptaban el rol de profesionales y pacientes e iban practicando unos con otros, tal y como hicieron en la sesión que fue observada.

Todos estos recursos y métodos seguían una secuencia lógica en el aprendizaje, desde que la asignatura se iniciaba hasta su final, lo que propiciaba que los estudiantes fueran conscientes en todo momento del proceso de aprendizaje seguido.

Todos los contenidos que hemos empezado a ver han estado machacados durante el resto del cuatrimestre. Es decir, sin lo primero no hemos podido avanzar lo segundo,

siempre íbamos cogiendo lo que ya sabíamos de antes, incorporándolo.
(EDUI.GP13.A3).

En general, los estudiantes habían disfrutado con la variedad de métodos empleados por el docente, lo que también fomentó la atención y la motivación durante todo el curso al contar con metodologías diversas, práctica fundamental en la que se basa el DUI.

Yo la forma que tenía ella de dar las clases, yo no sé el resto, pero a mí me parecía muy interesante y yo en ningún momento desconectaba de la clase, que muchas veces a lo mejor en teórica o lo que sea te quedas pensando en tus cosas. A mí nunca me ha pasado eso en sus clases, siempre he estado atenta y siempre, entre que teníamos que participar, entre que teníamos que debatir y todo juntos, siempre estabas razonando y siempre estabas pensando. (EDUI.GP13.A4).

El docente P3, por su parte, presentaba una menor variedad de estrategias. Sus clases estaban basadas en la lección magistral en la que el principal protagonista era el docente que transmitía la información. En la sesión de observación esta realidad fue corroborada, ya que la participación del alumnado fue mínima. Aunque el docente ponía en práctica estrategias para fomentar la participación del alumnado, los estudiantes no participaban al no comprender realmente el contenido, el cual calificaron de demasiado complejo.

Yo creo que ha sido muy teórico, no creo que haya sido variado. Empezó siendo muy práctica, que todo el mundo salimos diciendo: “mira, hemos aprendido el ritmo...”. Y ya después las siguientes clases fueron dos horas seguidas de teoría sin descanso ni nada, fue mortal. (EDUI.GP3.A3).

Aunque, como hemos visto, empleaba diferentes recursos de enseñanza (presentaciones, vídeos, canciones, etc.), la dificultad del contenido y su falta de conexión con las ideas previas del alumnado hacían que seguir la clase

resultase complejo.

Por otra parte, los estudiantes tomaban el protagonismo al final de la asignatura, cuando exponían sus trabajos en grupo. Estos trabajos eran desarrollados fuera de clase, por lo que no había un trabajo conjunto en el aula. Según los estudiantes, estos trabajos eran también de carácter teórico, por lo que la asignatura carecía de una perspectiva práctica.

Por parte de ella, y ya después empezaban las exposiciones con los compañeros, pero también era todo teórico, exceptuando que algunos compañeros sí que hicieron algo más práctico, pero era por parte de nosotros que lo adaptábamos. Pero bajo mi punto de vista era muy teórica. (EDUI.GP3.A3).

En cuanto a esta vertiente práctica, realizaron un caso práctico en el que aplicaban los contenidos sobre música al ámbito educativo. Fue la actividad mejor valorada por el alumnado, ya que les permitió reflexionar sobre cómo llevar a la realidad lo estudiado en la asignatura. Por ello, consideraron que debía haber más actividades de este tipo.

A mí fue lo que más me gustó porque la verdad que era: “ponte en la situación de que tienes a 10 niños en riesgo de exclusión social y los llevas a la ópera, un niño acostumbrado a escuchar reggaetón o música diferente, ¿cómo le intentas tú transmitir que la ópera...?”. Entonces ahí sí me gustó porque mira pues, cómo te planteas esta unidad didáctica, cómo lo llevarías..., pero eso, yo creo que a lo mejor era necesaria, pero muchos días de teoría, mucha teoría, que la verdad es que a mí no me interesaba. Entonces fue lo que más nos gustó, creo yo a todos. (EDUI.GP3.A1).

Aun así, lo que sí señalaron los estudiantes es que el docente seguía una secuencia lógica para el aprendizaje, enseñando vídeos después de cada explicación o haciendo algún juego o ejercicio práctico, aunque se trataba de prácticas que dejaron de realizarse con el paso del tiempo.

La variedad en la metodología fue el aspecto que más diferencias

presentaba entre los dos docentes. Mientras que P13 optaba por un gran abanico metodológico, P3 se centraba principalmente en la clase magistral, aunque sus esfuerzos también residían en fomentar el trabajo práctico y la participación del alumnado. Esto influía así también en la comunicación entre el profesor y el alumnado y en las interacciones que se daban entre éstos, como veremos en el siguiente apartado.

6.2.2. Sobre la comunicación y la participación

El proceso comunicativo es un eje fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Según las premisas del DUI, la comunicación y la transmisión de la información debe darse de manera clara y sin barreras, atendiendo a las características de los estudiantes y a sus conocimientos previos. En las sesiones observadas, pudimos ver cómo P13 basaba la clase en el diálogo, dado que los estudiantes intervenían de manera constante, respondiendo a cuestiones lanzadas por el docente o por iniciativa propia. En cambio, en el aula de P3 la información fluía fundamentalmente de manera unidireccional, del profesor al alumno.

Cuando se preguntó a los estudiantes acerca del proceso comunicativo, los pertenecientes al grupo de P13 afirmaron que no encontraban ningún problema en esta área, y que la comunicación era clara y sin barreras. Además, hicieron especial hincapié en que el docente repetía las explicaciones las veces necesarias hasta que todos hubiesen comprendido la información perfectamente.

Una de las dificultades encontradas, en cambio, por los alumnos de P3 la identificaban en su tono de voz, calificado de monótono y con un bajo volumen. Sumado esto al constante murmullo de un grupo demasiado numeroso de estudiantes, hacía que en muchas ocasiones no recibiesen la información de la manera más idónea. Además, como se ha indicado

anteriormente, había una falta de atención a los conocimientos previos de los estudiantes, pues éstos señalaron que los contenidos tenían una elevada dificultad que hacía muy difícil su comprensión.

Pero era muy teórico, no te llegabas a enterar de..., tú no entendías los contenidos, por lo menos yo había cosas que eran muy técnicas y una persona que no tenga conocimientos musicales no puede interpretarlo. (EDUI.P3.A2).

Al tratarse de una asignatura, los alumnos opinaban que los contenidos estaban diseñados para personas con conocimientos sobre música y ópera, y que la relación de éstos con la educación y la pedagogía era escasa.

Por otro lado, atendiendo ahora a los medios de comunicación, ambos docentes ponían a disposición del alumnado al inicio de curso la información referente a las tutorías, el teléfono y el correo electrónico, ofreciendo así varias vías de contacto. Estas opciones eran agradecidas por los estudiantes, quienes no tenían la obligación de desplazarse hasta la facultad cuando requerían hacer alguna consulta.

En cuanto a las tutorías, se trata de un recurso fundamental en el apoyo a estudiantes con discapacidad, quienes en ocasiones necesitan faltar a clase. Así lo reafirmó la estudiante con dificultades en la visión del grupo de P13, quien contaba cómo en alguna ocasión no pudo asistir a clase y el docente utilizó el espacio de la tutoría para trabajar los contenidos que había perdido en la sesión.

Yo por ejemplo tuve que faltar a una práctica y no la podía recuperar con el otro grupo porque era imposible y ella me dio una tutoría de una hora y media explicándome la práctica que me había perdido. (EDUI.P13.A4).

La participación en el aula es también un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el DUI, que ha de dar lugar a la intervención del estudiante de manera continuada. Además de la flexibilidad

que ambos docentes establecían en relación a los formatos de exámenes y trabajos (formatos alternativos al examen escrito; vídeos en lugar de presentaciones presenciales), la participación que día a día se da en el aula también es crucial. En este sentido, pudimos observar cómo en el aula de P13 había un diálogo constante entre el alumnado y el docente. Además, su propia metodología propiciaba y, en cierto modo, obligaba a la participación. El propio docente también se mostraba abierto a las aportaciones de los estudiantes y fomentaba que interviniesen de manera continua.

Además te da la confianza para tú preguntarle, que no es de estas profesoras que es distante como... (EDUI.P13.A8).

En caso de P3, aunque realizaba juegos y lanzaba preguntas a lo largo de las sesiones, volvía a aparecer el problema de la dificultad de los contenidos, por lo que las respuestas e intervenciones de los estudiantes eran escasas, como ellos mismos comentaban:

Es que preguntábamos poco porque es que no se enteraba nadie. ¿Qué preguntas si no estás al mismo nivel de vocabulario ni nada con ella? Era muy complicado, era bastante difícil. (EDUI.P3.A2).

Además de para dar protagonismo y motivar al alumnado, una comunicación fluida y el fomento de la participación es crucial para que el profesorado pueda llevar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. En respuesta a esas aportaciones y trabajo del alumnado, ofrecer un feedback continuado que aumente la motivación y mejore el aprendizaje es una tarea esencial desde la visión del DUI.

El feedback que P13 ofrecía a sus estudiantes era continuo, llevando así un seguimiento del aprendizaje real de todos los estudiantes. Esto lo lograba lanzando preguntas durante las sesiones, para comprobar qué sabían los alumnos y qué no. También establecía diferentes retos que invitaban a la

reflexión y al análisis de los contenidos, contando también con el carácter práctico que caracterizaba su docencia y que fomentaba la participación.

Y que además constantemente nos está poniendo pruebas o retos para que haya un feedback, para que ella vea que realmente estamos adquiriendo los conocimientos que ella quiere que adquiramos, y si hay algún fallo nos lo corrige en ese momento y disipa las dudas. (EDUI.P13.A8).

Por otro lado, los trabajos que realizaban fuera de clase también eran supervisados y corregidos por el docente, consiguiendo así que todos lo hicieran correctamente y adquirieran realmente las competencias a alcanzar con cada actividad. En cuanto a los errores que los estudiantes mostraban al realizar su trabajo autónomo, éstos eran, en opinión de los alumnos, tomados como oportunidades de aprendizaje, ya que el docente justificaba los errores y ofrecía las explicaciones correctas. Se trata de otra de las premisas fundamentales del DUI.

Sí, totalmente, ella te lo ampliaba, además, no solo te decía: “esto está mal”, te decía, a lo mejor te ponía: “te has equivocado en esto, pero puedes poner no sé qué”. Te daba la opción que ella pondría. (EDUI.P13.A8).

Por su parte, P3 intentaba siempre involucrar a los estudiantes en clase, como se vio en la sesión de observación, lanzando preguntas para comprobar el nivel de comprensión. No obstante, debido a la complejidad del contenido, rara vez obtenía respuesta por parte de los estudiantes. Como podemos observar, aunque el docente P3 realmente pretendía poner en marcha los mecanismos contemplados por el DUI, la dificultad del nivel de complejidad de los contenidos de la asignatura supuso un impedimento constante que impedía realizar dichos procedimientos correctamente. Aun así, en algunas actividades como la exposición del trabajo en grupo, los estudiantes consideraron que faltó el feedback por parte del docente, quien no intervino

en ningún momento, por lo que los alumnos desconocían la valoración del trabajo que habían realizado.

Lo que me faltó es eso, el día de mi exposición, el feedback. Yo no sabía cómo había expuesto mi trabajo porque yo no le vi a ella, o no sé, o que dijera que sí o una pequeña valoración. Que sí que es verdad que los compañeros te hacían preguntas de lo que no entendían en el trabajo que tú habías expuesto, pero a mí no me quedó clara la opinión de ella en el trabajo, yo no te puedo decir: “creo que me ha valorado positivo, creo que me ha valorado negativamente el trabajo”, porque es que no lo sé. Es lo que me ha faltado quizás, el saber su opinión y el saber... (EDUI.P3.A1).

La participación del alumnado es fundamental cuando se quiere lograr en ellos un aprendizaje significativo, pero no siempre es tarea sencilla. Se puede ver cómo también depende de otros componentes educativos como, en este caso, los contenidos. Aun así, los dos docentes cuya docencia aquí analizamos incluían en sus métodos ciertas herramientas para la motivación y la participación del alumnado, así como para que la comunicación fuese fluida y constante, aunque en uno de los casos fuesen más efectivas que en el otro.

6.2.3. Los métodos de evaluación

En relación a la metodología de evaluación seguida en ambos casos, también pudimos identificar diferencias entre los docentes. Los alumnos del profesor P13 se mostraron muy satisfechos con el sistema de evaluación. Éste presentaba diferentes vías de evaluación que se aplicaban de manera procesual durante la asignatura, evitando así una evaluación sumativa a través de un único examen. Así, tenía en cuenta el trabajo personal del alumno a lo largo del cuatrimestre. Valoraba la participación en clase, ya que uno de sus métodos principales era el debate a través de pregunta-respuesta. También valoraba la asistencia a clase (con aquellas excepciones con estudiantes con necesidades

educativas expuestas anteriormente).

Por otra parte, la asignatura presentaba una serie de prácticas a entregar en diferentes momentos, en las que el alumno debía aplicar los contenidos trabajados en la asignatura para resolver casos concretos. Finalmente, la asignatura concluía con un examen práctico. Por ello, los estudiantes pusieron en alza la variedad metodológica que el docente P13 seguía también en la evaluación.

Está muy distribuido, está bien, porque no te la juegas todo a un examen como nos ha pasado en otras asignaturas, sino que está distribuido, tienes trabajo personal, se contabiliza también el tema de participación en clase, el tema de asistencia, entrega de diferentes cosas complementarias... Yo qué sé, el examen práctico también está bien. (EDUI.GP13.A8).

Además, consideraban que a través de los distintos métodos de evaluación podían demostrar realmente lo que habían aprendido, al tratarse de un proceso continuo con diferentes pruebas, y no recaer todo el peso de la asignatura en un solo examen.

Sí, yo creo que sí, porque lo que ha dicho él, si pesa más la evaluación continua que es el día a día, el trabajo diario de nosotros pues... Lo malo, todo lo contrario, sería que le diera más importancia al examen, y tú dices: "bueno, ¿y todo el trabajo que he hecho atrás nadie lo cuenta?". Pero ella le da más importancia al trabajo diario. (EDUI.GP13.A5).

La evaluación contemplada en la asignatura del profesor P3 se basaba en el trabajo grupal que los estudiantes debían hacer durante el curso sobre un autor. En la modalidad no presencial, se trataba de hacer una serie de prácticas y un examen final. Centrándonos en la modalidad presencial, se valoraba la asistencia a clase y el trabajo en grupo, por lo que no existía mucha variedad ni una evaluación continua sistemática. Además, aunque conocían este sistema de antemano por el proyecto docente, en él no aparecían específicamente los

criterios de evaluación, los que generaba cierta inquietud en el alumnado.

Yo es que realmente no los conozco, porque nosotros hemos entregado un trabajo, pero no sé cuáles son los criterios de evaluación, no sé cómo me va a evaluar el trabajo, es que eso... (EDUI.GP3.A4).

A juicio de los alumnos, este método no permitía exponer lo que realmente habían aprendido durante la asignatura, ya que este trabajo no era fiel a todos los contenidos trabajados en la materia, sino que se centraba en un autor en concreto.

No porque me tocó un autor que yo no conocía, que, a ver, cuando hice el trabajo lo conocí, pero... yo no he visto más... No sé, yo no creo que haya aprendido mucho, aunque tenga “una pedazo” de nota en el trabajo, porque puede ser que de ese autor si lo sepa bien, pero no me llevo tampoco muchos conocimientos. (EDUI.GP3.A1).

Aun así, es cierto que el docente valoraba también la participación en clase, pretendiendo en todo momento involucrar a los estudiantes en el transcurso de las sesiones. En este sentido, los alumnos señalaban la dificultad del contenido como limitación para la participación. Por tanto, la dificultad podría residir, más que en los métodos del docente, en el nivel de los contenidos.

6.2.4. Ajuste del esfuerzo y el espacio

El esfuerzo físico continuado en clase es una variable que influye notablemente en el rendimiento de los estudiantes, tengan o no discapacidad. Una de las premisas del DUI consiste en considerar el esfuerzo que los métodos a desarrollar van a exigir de los alumnos. En el caso de estudiantes con alguna discapacidad, es algo que cobra aún más importancia, ya que, en algunos casos, los esfuerzos continuados pueden causar cansancio y fatiga. Esto puede hacer que no puedan seguir el ritmo y, por ende, que no reciban y analicen la información de manera idónea. Por tanto, es necesario que desde el

diseño de los programas se tenga en cuenta el nivel de esfuerzo que cada tarea va a requerir.

Ya vimos en la primera parte de este capítulo cómo los dos docentes contemplaban algunas medidas para atender a esta realidad, como añadir descansos en mitad de las sesiones, modificar algunos métodos o evaluaciones para evitar situaciones que supongan un sobreesfuerzo, o la flexibilidad en cuanto al porcentaje de asistencia para alumnos con dificultades derivadas de una discapacidad. Lo que no podía ser observado en los proyectos docentes era el desarrollo real de las tareas y métodos que ponían en marcha en clase, por lo que también se preguntó a los estudiantes sobre ello.

Los estudiantes de P13 opinaron que, a pesar de estar en una titulación que requiere un trabajo físico, en las sesiones de clase no se exigía un alto nivel de esfuerzo. Aunque las prácticas que llevaban a cabo consistían en hacer simulaciones fisioterapeuta-paciente, los estudiantes iban rotando, y cada uno de ellos no tenía que estar más de 10 minutos desarrollando la tarea física. Por tanto, el resto del tiempo podían estar sentados y observando al docente y a los compañeros.

Pero, aun así, si la práctica dura 2 horas estamos de pie dándole, valorando yo qué sé, un trauma físico, estaremos 10 minutos, no estamos más. (EDUI.P13.A2).

Y además como siempre son actividades por grupo, mientras que un grupo expone tú estás sentado, y tú expones una vez, a lo largo de la clase expones una vez. (EDUI.P13.A4).

Además, ahorra desplazamientos para tutoría al hacer uso de herramientas tecnológicas para el envío y corrección de actividades.

Los estudiantes de P3 afirmaron que las clases no exigían ningún tipo de esfuerzo físico en las sesiones de clase, pero que, de nuevo por la complejidad del contenido, el esfuerzo intelectual y de atención era más elevado. No

obstante, agradecían que se realizara un descanso en mitad de la sesión o que ésta terminara antes, para no realizar un esfuerzo demasiado elevado.

También daba opciones alternativas para cuando alguna persona no podía asistir para presentar su trabajo o tenía alguna dificultad, ofreciendo la posibilidad de realizar un vídeo de la exposición en casa para enviarlo, lo que ahorra así el esfuerzo de hacerlo de manera presencial en caso de tener alguna dificultad.

Había gente que los jueves no podía asistir a clase y les dijo: “si te toca exponer, te grabas en tu casa o lo que sea”, sí es verdad que puso muchas facilidades. [...] En ningún profesor lo había visto antes. (EDUI.P3.A1).

Finalmente, la última premisa que tenemos en cuenta para analizar la docencia de estos profesores en base a las prácticas inclusivas contempladas por el DUI se relaciona con los espacios de enseñanza. Es necesario partir de la base de que, en muchas ocasiones, la elección de las aulas escapa del control del profesorado, siendo éstas asignadas a las asignaturas por las propias facultades. Por ello, se encuentra a veces la dificultad de que los espacios en los que las sesiones tienen lugar no son compatibles con algunos de los métodos de enseñanza o no sean del todo accesibles, premisa que el DUI tiene en cuenta para atender a todas las necesidades e intereses del alumnado.

Pudimos observar que el aula donde se desarrollaban las clases del profesor P13 estaban equipadas para la práctica que la fisioterapia conlleva, con camillas y sillas, así como con ordenador y proyector. Esto facilitaba toda la metodología que el docente ponía en marcha, tanto las simulaciones prácticas como las exposiciones de contenidos y el movimiento por el aula. Además, el hecho de que fuese un grupo reducido de estudiantes facilitaba en gran medida el correcto uso de las instalaciones. En cuanto a las condiciones de accesibilidad, los estudiantes indicaron algunos problemas de carácter técnico,

como fallos en la iluminación o en el sistema de sonido, pero que se daban de manera esporádica. Por lo demás, consideraron el aula accesible para cualquier persona.

El aula donde tenían lugar las sesiones de P3 constaba de mesas y asientos para el alumnado, así como ordenador y proyector para la exposición del docente. Pero como indicaban los estudiantes, el hecho de que fuesen bancas inmóviles dificultaba en ocasiones el trabajo en grupo, tanto en la asignatura de P13 como en el resto. Los problemas de esta aula, además, se relacionaban con la iluminación, ya que la disposición de las ventanas dificultaba en ocasiones la correcta visualización de la pantalla; o con el sonido, puesto que, al ser un grupo muy numeroso, siempre había un murmullo constante. Aun así, las bancas tenían espacios adaptados para personas con movilidad reducida o usuarios de sillas de ruedas. El resto de dificultades eran, en su mayoría, insalvables por el docente.

6. 3. A modo de cierre

Los dos profesores cuya práctica educativa ha sido expuesta en este último capítulo tras su paso por el programa de formación mostraron un diseño de proyectos docentes inclusivos basados en los principios del DUI. Se trataba de proyectos docentes abiertos al cambio, flexibles y que tenían en cuenta las posibles necesidades e intereses de los estudiantes de manera proactiva, mostrando diversas alternativas tanto en los métodos, como en los materiales y la evaluación.

En cuanto a su puesta en práctica, existían algunas diferencias entre ambos docentes, diferencias que residían principalmente en la dificultad de los contenidos de la asignatura del profesor P3, que impedía la participación y motivación de los estudiantes.

No obstante, es visible cómo ambos docentes pusieron en marcha prácticas inclusivas, atendieron a las necesidades e intereses del alumnado, instaron por una metodología variada, dieron opciones diferentes para la participación y la evaluación, facilitaron la comunicación, intentaron realizar un seguimiento del aprendizaje y usaron variedad de recursos para transmitir la información. Por tanto, realmente trataron de poner en práctica estrategias basadas en los principios del DUI, aunque, como en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, existen variables que influyen en la efectividad en el desarrollo de éstas, como en este caso pudieron ser unos contenidos no elegidos con acierto, un elevado número de estudiantes e incluso las instalaciones que suponen una barrera para ciertas metodologías.



PARTE IV: REFLEXIONES SOBRE EL CAMINO

**Conclusiones y discusión de
resultados**

Introducción

Una vez expuestos los resultados de investigación, llega el momento de establecer las conclusiones generales extraídas del análisis de los resultados, así como de realizar la discusión de éstos con otras investigaciones análogas a la nuestra.

La cuarta parte de este trabajo se presenta dividida en tres capítulos principales: las conclusiones generales de la investigación; las limitaciones encontradas durante el proceso investigador; y las implicaciones y aportaciones prácticas de la investigación al campo educativo.

En primer lugar, presentamos las conclusiones más significativas que se extraen a raíz del análisis de todos los resultados de esta investigación. Las conclusiones aparecen organizadas en torno a los objetivos específicos de investigación que, a su vez, siguen la secuencia de evaluación llevada a cabo (inicial, procesual, final y de impacto).

Posteriormente, trataremos las diferentes limitaciones que hemos encontrado durante el desarrollo del trabajo y cómo éstas han podido influir en el proceso de investigación.

Por último, abordamos las aportaciones que nuestra investigación hace al campo científico y educativo, dando lugar a futuras líneas de investigación e intervención.

Capítulo 7. Conclusiones generales de la investigación

Como ya hemos señalado, el primer capítulo de la parte IV de este trabajo presenta las conclusiones de la investigación y está dividido en función de los objetivos específicos que nos marcamos al comienzo del proyecto. Estos objetivos están ordenados en relación a los momentos de evaluación en los que se enmarcan. Por lo tanto, comenzaremos hablando sobre los objetivos de la evaluación inicial, pasando por aquellos alcanzados en la evaluación procesual y final, y concluyendo con los centrados en la evaluación de la práctica docente posterior al programa.

7. 1. Las necesidades de formación del profesorado y cómo darles respuesta

El primer objetivo de evaluación estaba relacionado con el diagnóstico de necesidades formativas de los participantes con anterioridad al inicio del programa, con el fin de conocer qué sabían sobre el alumnado con discapacidad y la educación inclusiva e indagar sobre aquellas áreas en las que requerían un mayor conocimiento, asegurando así que el programa pudiese cubrir estas necesidades de manera real.

Por otro lado, este objetivo está relacionado con el de conocer las motivaciones que llevaron a estos docentes a participar en el programa de formación y sus expectativas en cuanto a éste.

Objetivo 1. Averiguar las necesidades formativas que los participantes presentan previamente a recibir formación, así como los conocimientos que poseen en materia de discapacidad.

Objetivo 2. Conocer las expectativas y motivaciones que los docentes presentan ante la formación en materia de discapacidad y educación inclusiva.

Los docentes que participaron en este estudio decidieron recibir formación en educación inclusiva movidos por su preocupación por brindar una educación de calidad a todos sus estudiantes. Además, en numerosas ocasiones afirmaron que se habían enfrentado a situaciones de inseguridad al no saber cómo hacer frente a las necesidades de estos estudiantes. Estudios como el de Castellana y Sala (2006) llegaron a la misma conclusión, señalando que la presencia de alumnos con discapacidad causa a menudo inseguridad o incomodidad en el profesorado. Los docentes que participaron en ese mismo estudio coincidían además con los de este trabajo al considerar este tipo de formación como de vital importancia.

Por otra parte, surgió la idea de la sensibilidad que todos los participantes mostraban hacia la situación, en ocasiones de desigualdad, a la que se enfrentan los estudiantes con discapacidad. La motivación para recibir formación también se manifestaba en el alto compromiso de estos docentes por mejorar la experiencia educativa de este alumnado en la universidad.

Los docentes reconocieron algunas necesidades formativas, manifestando su intención de recibir formación para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad. Otros trabajos, que coinciden en estos resultados, han estudiado cómo formar a los docentes en educación inclusiva y discapacidad (Debran & Salzberg 2005; Healey et al., 2001; Hockings, et al.,

2012; Naranjo, 2018). Este tipo de formación, a juicio de Love et al. (2015), es una acción crucial, y crítica, en la educación superior.

Algunos estudios, además, han concluido que la formación y la experiencia en responder a las necesidades del alumnado con discapacidad mejora la actitud del profesorado ante estos estudiantes y sus necesidades (Hong, 2015; Murray et al., 2011).

Por otro lado, los participantes hablaron acerca de los contenidos y acciones que consideraban importantes para aumentar su seguridad ante las situaciones que les resultaban desconocidas. Como en los estudios de Cook et al. (2009) y Gelbar et al. (2015), los participantes consideraban fundamental la información sobre los servicios de la universidad y la normativa para la atención al alumnado con discapacidad, además de los conocimientos prácticos que les permitiese aplicar la normativa en casos y situaciones reales. Pretendían, por tanto, formarse para conocer las diferentes discapacidades, sus necesidades y cómo darles respuesta a éstas. Dentro de esta última idea, una intención extendida era la de aprender más sobre la discapacidad mental, ya que era la que más preocupaba a los participantes. El interés del profesorado en recibir formación en este tipo de discapacidad también fue encontrado recientemente por Kendall (2017).

Por todo ello, los docentes concebían esta formación, incluso antes de recibirla, como imprescindible para mejorar los procesos de enseñanza en la universidad (Castellana & Sala, 2006). Además, coincidiendo con numerosos trabajos como los de Grace y Gravestock (2009), Kendall (2017), Powney (2002), Shaw (2009) o Warren (2002), los docentes consideraban que este tipo de formación beneficiaría a todos los estudiantes, tanto a aquellos que presentan una discapacidad como a los que no.

En relación al papel de la universidad como institución, algunos participantes se mostraban descontentos frente a la falta de apoyo de la

universidad para mejorar los procesos inclusivos. Por ejemplo, aludían a una ineficacia extendida en la comunicación de ayudas, protocolos de actuación y medidas ante las necesidades de los estudiantes, así como al desconocimiento generalizado del profesorado universitario sobre la normativa y los deberes del docente frente al estudiante con discapacidad. En relación a esto, se deberían promover mecanismos para informar al profesorado sobre los pasos a seguir a la hora de apoyar a un alumno con discapacidad, con qué recursos cuenta en la universidad y qué obligaciones tiene a la hora atenderlo.

Otra conclusión interesante la encontramos en el perfil de los docentes. En el caso de este estudio, todos los docentes que participaron en la formación manifestaban, desde el inicio, una gran sensibilidad e interés por trabajar por la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Se trata de factores fundamentales que actuaron como motor para tomar la decisión de cursar el programa. Murray et al. (2011) también afirmaban esta realidad, indicando que el profesorado que ha participado en este tipo de formación presenta un mayor conocimiento sobre la discapacidad y más sensibilidad frente a las necesidades de estos estudiantes. En relación a esto, no podemos afirmar que los docentes de otras áreas, como las Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, no participasen por una falta de sensibilidad, ni tampoco que no se preocupen por la inclusión educativa en la universidad. Sin embargo, llama la atención que ningún docente de estas áreas de conocimiento se inscribió en el programa. Los docentes de estas dos ramas, como evidencian Moriña, López-Gavira et al. (2015), son vistos por el propio alumnado como los que se más resisten a la hora de incluir a los estudiantes con discapacidad en las aulas. Surge aquí la necesidad de concienciar a todos los docentes, a nivel institucional, de la importancia de la formación en educación inclusiva, puesto que normalmente esta formación en el profesorado sigue siendo insuficiente (Love et al., 2015; Zhang et al., 2010). Una medida para ello, propuesta por los

participantes, es que la formación del profesorado sea obligatoria, además de que la universidad adopte un mayor compromiso para facilitar toda la información necesaria al profesorado y hacerle conocedor de sus obligaciones legales (Bessant, 2012).

Además de la formación, resulta necesario concienciar al profesorado acerca de la importancia que para un estudiante con discapacidad tiene el apoyo individual y la personalización de la enseñanza. Esto también apareció en trabajos como el de Patrick y Wessel (2013).

Se puede apreciar que los participantes, al inicio del programa, eran conscientes de sus necesidades, las cuales, entre otros aspectos influyentes, les habían llevado a interesarse por la formación. Sabían, además, qué querían y debían aprender, y mostraban un gran compromiso para hacer de la universidad una institución inclusiva.

7. 2. Experiencias previas del profesorado, motivadoras para el aprendizaje

Un segundo objetivo perseguido con la evaluación del programa consistía en conocer más de cerca las experiencias de los profesores sobre cómo habían hecho frente a las necesidades de los estudiantes, en aquellos casos en los que habían tenido alumnos con discapacidad matriculados en sus asignaturas.

Objetivo 3. Conocer las experiencias del profesorado con el alumnado con discapacidad en las aulas universitarias.

Estos docentes mostraron una preocupación común por atender adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. A través de sus testimonios se ha podido evidenciar cómo, en aquellos casos en los que han tenido alumnos con algún tipo de

discapacidad, se esforzaron por hacer que éstos pudieran aprender en igualdad de condiciones que el resto de compañeros, contribuyendo a superar sus asignaturas satisfactoriamente.

Otros trabajos han estudiado también las perspectivas y experiencias del profesorado universitario sobre los procesos de enseñanza con estudiantes con discapacidad (Becker & Palladino, 2016; Lombardi & Murray, 2011; Phillips et al., 2012). Aunque diferentes estudios han concluido que el profesor es una de las principales barreras con las que se encuentra el alumnado en su paso por la universidad, los participantes en este estudio han mostrado ser un apoyo para estos estudiantes. En ocasiones, los problemas relacionados con el profesorado consisten en una falta de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Strnadová et al., 2015) o en la poca predisposición hacia la realización de ajustes en los métodos y materiales de enseñanza (Fuller et al., 2004; Simpson, 2000; Yssel et al., 2016). No obstante, este grupo de docentes ha mostrado una relación muy positiva con los estudiantes con discapacidad y una buena voluntad para realizar los ajustes necesarios en su práctica docente (Becker & Palladino, 2016). Este tipo de relaciones positivas entre profesores y estudiantes con discapacidad también ha sido tratado por Yssel et al. (2016). Aun así, los docentes reconocieron su falta de conocimiento acerca de las necesidades de estos alumnos (Love et al., 2015) y la inseguridad que manifestaban cuando no sabían cómo proceder ante sus demandas (Järkestig-Berggren et al., 2016).

En cuanto a los ajustes realizados por los docentes, éstos intentaron proporcionarles un espacio o lugar confortable y de fácil acceso que les permitiera, por un lado, recibir toda la información correctamente, y por otro, sentirse más cómodos, siendo esta práctica una de las premisas fundamentales para la inclusión educativa de estos estudiantes (Phillips et al., 2012).

Destaca también el esfuerzo manifestado por los participantes a la hora de ajustar su metodología. La práctica docente regida por la lección magistral requiere repensar la forma en la que se transmite el discurso en el aula, dando pie a otras dinámicas más participativas en las que los estudiantes con discapacidad tienen que jugar con las mismas oportunidades. En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, los docentes instaron a una comunicación directa y con un mayor contacto visual. Además, permitir que el alumno haga uso de la grabadora durante las clases (Lombardi & Murray, 2011; Wolman, Suarez, Figueroa, & Harris-Looby, 2004) o la presencia del intérprete de lengua de signos (Phillips et al., 2012) son recursos indispensables para estos estudiantes. En el caso del nuestro estudio el profesorado no tuvo ningún inconveniente en llevarlas a cabo.

Los recursos y dispositivos audiovisuales, por su parte, son indispensables para superar las dificultades de algunos estudiantes a la hora de recibir la información en el aula (Naik, 2017), y a menudo se requieren ajustes en su diseño y uso para el correcto desarrollo de las clases (Lersilp, 2016). Los participantes tuvieron que aplicar algunas adaptaciones en este sentido, como la ampliación del tamaño de la letra, ofrecer recursos en distintos formatos o el envío de materiales con antelación (Lombardi & Murray, 2011) para su transcripción al braille o prepararlos convenientemente. Estos ajustes fueron también expuestos por Phillips et al. (2012), quienes presentaban una serie de ajustes que el profesorado realizaba en cursos virtuales.

Por otro lado, podemos concluir que la tutoría es una gran oportunidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, y el profesorado supo utilizarla correctamente. En las tutorías, los participantes podían entablar una comunicación más cercana y una atención individualizada, lo que les permitía conocer mejor las dificultades y necesidades del alumno. Además, podían tomar confianza y empatizar con mayor profundidad.

También indicaban que las tutorías se empleaban para la resolución de dudas, la ampliación de contenidos y la realización de casos y ejercicios de manera individual. Esta predisposición del profesorado para ayudar a los estudiantes a resolver dudas o preparar exámenes a nivel individual también es un resultado obtenido por Baker, Boland, y Nowik (2012).

En cuanto a la evaluación, hemos visto que los docentes también reflexionaron acerca de la dificultad a la que se enfrentan los estudiantes cuando no cuentan con el tiempo suficiente para realizar un examen, lo que les crea inseguridad y presión al hacer la prueba. Ante esto, la ampliación del tiempo fue una medida compartida por muchos de los docentes.

Por otra parte, ofrecer opciones en cuanto a la modalidad de examen (oral, con ordenador, en braille, etc.), y su negociación con el alumno, fue otra medida con la cual los profesores tenían en cuenta las necesidades de los estudiantes, facilitándoles así la expresión de sus conocimientos de manera adecuada. Este tipo de ajustes fueron también expuestos, desde la voz del profesorado, por Lombardi y Murray (2011) y Baker et al. (2012), y, a través de los estudiantes, por Lourens y Swartz (2016).

El esfuerzo y voluntad los docentes por facilitar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad se hace patente en las diferentes medidas mencionadas. No obstante, hay docentes que consideraban que, a pesar de poner en marcha estas acciones concretas, es imprescindible acompañar esos ajustes con otras herramientas de inclusión social en el aula. En aquellos casos en los que el estudiante requería ciertos apoyos o mostraba dificultades para relacionarse con los compañeros, los docentes optaban por compartir la situación con el resto de alumnos, poniendo en valor el esfuerzo del estudiante en sí y solicitando el compromiso, implicación y colaboración de los compañeros para hacerlo sentir uno más. La influencia de las relaciones sociales de los estudiantes con discapacidad con los compañeros en su éxito

académico y las dificultades que encuentran para entablarlas también han sido objeto de otros estudios como el de Lombardi, Murray, y Kowitt (2016) o el de Lourens y Swartz (2016).

A raíz de esta información, se puede concluir que, a pesar de las inseguridades mostradas por los participantes a la hora de hacer frente a las situaciones desconocidas con estudiantes con discapacidad en el aula (Wolman et al., 2004), la buena intención, la sensibilidad y el interés por ayudar han superado a las limitaciones, y los docentes fueron capaces de solventar las dificultades de los estudiantes con los medios que tenían a su disposición.

Coincidimos con autores como Murray et al. (2011), cuyos estudios revelan que el profesorado que ha participado en algún tipo de formación relaciona con estas cuestiones tiene un mayor conocimiento y sensibilidad hacia la respuesta al alumnado con discapacidad.

No obstante, más allá de la buena voluntad manifestada por estos docentes, consideramos de crucial importancia instar a las universidades a impulsar diferentes iniciativas para formar al profesorado en educación inclusiva (Hopkins, 2011), promoviendo así la capacitación de todos los docentes en la atención a los estudiantes con discapacidad y el Diseño Universal (Sakiz & Saricali, 2017).

7. 3. Funcionamiento del programa y propuestas de mejora para su desarrollo

El siguiente objetivo que nos proponíamos con la evaluación del programa era perseguido por la fase de evaluación procesual. Se pretendía conocer la experiencia del profesorado hasta el momento de la aplicación de esta evaluación, con el fin de conocer aquellos aspectos que presentaban posibilidad de mejora y poder dar solución a las dificultades encontradas

durante las primeras semanas de formación, mejorando así el resto del transcurso de la formación hasta su finalización.

Objetivo 4. Analizar el desarrollo del programa en base a las valoraciones de los participantes e identificar áreas de mejora para ser solventadas durante la implementación.

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación procesual podemos concluir que el profesorado estaba bastante satisfecho con el desarrollo del programa, y que sus expectativas hasta el momento estaban cumpliéndose. Para este profesorado, realizar el programa bajo la modalidad B-Learning tuvo numerosas ventajas.

Los contenidos del programa fueron uno de los componentes mejor valorados. Los docentes pensaban, y así lo reiteraron también al final de la formación, que el diseño de los contenidos era excelente, de muy buena calidad y fácil lectura. Las opciones de ofrecerlos tanto en el diseño online en la plataforma como en PDF para descargar los módulos también fue un detalle agradecido por los participantes. Además, el diseño de la plataforma virtual fue calificado como intuitivo y de muy fácil manejo.

La metodología empleada en el programa también fue bien valorada por el profesorado participante, poniendo en alza la variedad de recursos de enseñanza y actividades que permitían afianzar mejor los conocimientos. Además, la oportunidad de compartir experiencias con el resto de compañeros de manera presencial y contar con los testimonios de los estudiantes con discapacidad eran acciones añadidas al programa que lo dotaban, en opinión de los docentes, de un gran valor y que fomentaban la participación (De George-Walker & Keeffe, 2010). Esta práctica de contar con testimonios de estudiantes universitarios con discapacidad en actividades formativas para el

profesorado ya era demandada hace más de una década por profesionales de servicios de atención al alumnado con discapacidad (Salzberg et al., 2002). De hecho, posteriormente, la mayoría de trabajos que han desarrollado programas de formación sobre discapacidad han contado con la colaboración de estudiantes y ponentes con discapacidad para compartir sus experiencias con los participantes: Carroll et al. (2003), Dotras et al. (2008), Gürtel (2007), Sharma et al. (2008).

Otros componentes del programa que destacaron por su calidad fueron el proceso de tutorización (seguimiento a través de avisos y correos electrónicos y la atención y evaluación por parte de los tutores) y, sobre todo, la flexibilidad otorgada por la modalidad B-Learning (Macedo-Rouet, Ney, Charles, & Lallich-Boidin, 2009), que facilitaba que cada participante pudiese trabajar en la formación cuando y donde pudiese.

Por otro lado, los docentes establecieron una serie de propuestas mejora que consideraban importantes para lograr un mejor desarrollo del programa formativo. Se trata de un momento crítico en el que tuvimos la oportunidad de identificar las áreas de mejora del programa y de obtener la información necesaria para perfeccionarlo, acción fundamental en este tipo de trabajos (Keney & Newcombe, 2011). En cuanto a las sesiones presenciales, los participantes no encontraron ningún aspecto negativo, pero sí manifestaron su deseo de que el número de sesiones fuera mayor.

Por otra parte, consideraron que había demasiadas actividades y que esto requería mucho tiempo y esfuerzo, lo cual también fue corregido posteriormente a la sesión de evaluación procesual. Junto con esto, se proporcionó un período de tiempo más amplio para el desarrollo de cada módulo, que fue también solicitado por los profesores.

Finalmente, el uso del foro de discusión como herramienta de formación recibió críticas tanto positivas como negativas. Fue considerado como una

gran oportunidad para intercambiar opiniones y conocer las experiencias del resto de participantes, al igual que en las sesiones presenciales. Además, era la forma para continuar en contacto con todos los participantes durante las etapas de formación online. Del lado contrario, identificaron el exceso de preguntas en una de las actividades del primer módulo como una gran dificultad, ya que hubo un número muy elevado de participaciones y era difícil seguir las discusiones. Todo ello fue solventado en adelante limitando el número de actividades a una por módulo.

Igualmente, el trabajo en el foro siempre estuvo conectado con las sesiones presenciales, ya que los propios formadores seguían las discusiones y los procesos de aprendizaje en línea, lo que permitía que luego se pusieran en común las conclusiones principales de manera presencial en el aula. Estudios como el de Lotrecchiano et al. (2013) también indicaban la importancia de mantener siempre la conexión entre lo tratado en las sesiones presenciales y la formación online en programas B-Learning.

En general, las valoraciones que los docentes hicieron transcurridos los tres primeros módulos fueron muy positivas, a excepción de las mejoras propuestas que tenía que ver, en su mayoría, con la formación virtual. Como en el estudio de Kocoglu et al. (2011), podemos concluir que el profesorado que participó en este trabajo estaba, durante el desarrollo del programa, bastante motivado con la modalidad B-Learning, y encontraban multitud de beneficios en ella. El objetivo de identificar las áreas de mejora fue cumplido gracias a las opiniones de los participantes, así como el de dar solución a aquellas dificultades encontradas en el programa, que pudo lograrse tras la aplicación de esta evaluación procesual.

7. 4. Los resultados del programa: aprendizajes adquiridos y efectos en el profesorado

El objetivo de toda acción formativa es lograr la capacitación en un área concreta de aquellos que la reciben. Es por tanto fundamental también en el proceso de evaluación de la formación conocer qué han aprendido los participantes una vez han cursado el programa y qué influencia ha tenido en ellos. Precisamente, estos eran los objetivos cinco y seis que nos marcábamos con la evaluación del programa formativo.

Objetivo 5. Explorar los conocimientos y habilidades adquiridos por el profesorado participante al finalizar el programa formativo.

Objetivo 6. Conocer el impacto que el programa de formación ha tenido en los participantes.

Tras el desarrollo de formación, en la fase de evaluación final, quisimos conocer qué conocimientos y habilidades habían adquirido los participantes, además de saber cómo había influido la formación en ellos, además de en el ámbito profesional, a nivel personal.

Como resultado del proceso, podemos concluir que los docentes se vieron beneficiados en tres áreas: la información, la formación y la sensibilidad.

A raíz de todo el proceso formativo, podemos mostrar evidencias de que la formación en educación inclusiva y discapacidad impacta de manera muy positiva en las prácticas educativas y el conocimiento del profesorado que la recibe. Existen en otros trabajos resultados similares a los que aquí presentamos (Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Getzel, 2008; Madriaga et al., 2010; Redpath et al., 2013), aunque no existe un gran volumen de investigaciones en esta área.

En cuanto a los resultados de la evaluación final, del producto de la formación, éstos dan lugar a una serie de conclusiones muy relevantes, puesto que éstas ayudan a cubrir un hueco en la literatura ofreciendo evidencias del valor de los aprendizajes sobre discapacidad para el profesorado universitario. También damos respuesta a una realidad que muy a menudo ha sido expresada en diferentes investigaciones, desde la voz del propio alumnado con discapacidad. Y es que estos estudiantes han señalado al profesorado como la principal barrera a la que se enfrentan en su trayectoria académica, y ellos mismos proponían la solución: una mayor información, formación y sensibilidad hacia las personas con discapacidad y sus necesidades (Hopkins, 2011; Moswela & Mukhopahdyay, 2011; Tinklin et al., 2004).

Un profesorado informado ha sido, por tanto, una necesidad expresa en otras ocasiones. Contar con la información necesaria lograría la eliminación de algunas barreras a las que se enfrentan los estudiantes (Fuller et al., 2004). El docente que está informado acerca de la normativa que regula los derechos de los alumnos con discapacidad, y sus deberes con respecto a estos, sabe que existe una serie de ajustes que debe realizar en su enseñanza. Además, será conocedor de los diferentes apoyos y servicios con los que cuenta en la universidad para poder ofrecer una respuesta inclusiva a sus estudiantes. Así, los docentes de nuestro estudio pusieron en alza conocimientos como el de la normativa o la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad, que muchos de ellos desconocían previamente. Se sentían más seguros al saber dónde acudir cuando necesitasen apoyo, y tomaron conciencia de que cubrir las necesidades del alumnado adecuadamente es una obligación, dejando así de contemplarlo como una acción de buena voluntad individual. Aspectos obligatorios como ofrecer adaptaciones en la evaluación, que suele ser una de las ayudas más valoradas por los estudiantes (Anderson et al., 2018), eran

desconocidos por los participantes antes de cursar el programa, y éste mejoró considerablemente su conocimiento sobre sus deberes como docentes.

En segundo lugar, además de contar con la información necesaria, es importante contar con un profesorado formado, que sea capaz de diseñar y desarrollar sus asignaturas teniendo en cuenta las características de todo su alumnado. A ello aprendieron los participantes de esta investigación. Destacaban los aprendizajes relacionados con el diseño de adaptaciones curriculares y de proyectos docentes atendiendo a los principios del Diseño Universal. Una vez más, hicieron referencia a un aumento en su seguridad a la hora de enfrentarse a situaciones en las que los estudiantes con discapacidad requiriesen alguna modificación o ajuste.

Una conclusión importante cuando hablamos de los aprendizajes adquiridos en la formación, es que el propio profesorado identificaba estos ajustes como beneficiosos para todos los estudiantes, no solo a aquellos con discapacidad. Gorard et al. (2006) y Pliner y Johnson (2004) también señalaban esta realidad en sus trabajos. Además, los participantes aprendieron que existen numerosas acciones en el día a día que son beneficiosas para todos los estudiantes y que no requieren de un gran esfuerzo, tratándose de costumbres que pueden incorporar para facilitar el aprendizaje del alumnado. Esta idea también fue señalada por los profesores universitarios que recibieron formación en el trabajo de Dotras et al. (2008). Además, Collins et al. (2018) también indican cómo el profesorado está avanzando hacia el trabajo por ajustes en la asignatura para todo el alumnado, en lugar de la realización de ajustes individuales, puesto que resulta beneficioso para todos ellos.

También podemos concluir que, a juicio de los participantes, este tipo de formación debería ser obligatoria para todo el profesorado de la educación superior, puesto que todos los docentes deberían ser capaces de desarrollar una educación inclusiva en sus aulas, como también recomendaban Hurst

(2006) o Moriña, López-Gavira et al. (2015). Este trabajo también pretende instar a las universidades a desarrollar estrategias para concienciar a su profesorado de la importancia de estos cursos, ya que, en ocasiones, el propio profesorado desconoce su necesidad, sobre todo cuando nunca ha tenido estudiantes con discapacidad en el aula.

Por último, además de los efectos en la información y la formación, el programa tiene un impacto en la sensibilidad del profesorado. En otros trabajos han concluido que la formación incidió en un aumento de la sensibilidad hacia los alumnos con discapacidad, mejorando las actitudes del profesorado (Davies et al., 2013; Lombardi, Murray, & Gerdes, 2011; Murray et al., 2011; Schelly et al., 2011), siendo los propios estudiantes los beneficiarios directos de estas mejoras (Getzel, 2008). En nuestro estudio, podemos establecer conclusiones similares, ya que los docentes afirmaron ser más sensibles hacia la situación del alumnado con discapacidad, además de sentirse más motivados para responder a sus necesidades. De este modo, se da respuesta a otra de las demandas más extendidas en el discurso de los estudiantes: un cambio de actitudes en los profesores hacia la discapacidad (Moriña, Cortés-Vega et al., 2015). Las actitudes positivas del profesorado, que éste se preocupe y muestre interés por su aprendizaje y, en definitiva, la relación profesor alumno, son factores que los estudiantes identifican como fundamentales, yendo más allá de los métodos de enseñanza o la adaptación de materiales, como señalaban los alumnos participantes en el estudio de Stein (2014).

Por tanto, la formación recibida impacta sobre las actitudes de los docentes, mejorando su compromiso hacia la discapacidad de manera personal y profesional (Hong, 2015; Murray et al., 2011). Las experiencias prácticas que han desarrollado y evaluado cursos de formación para profesores también destacaban en este impacto en las actitudes de los participantes y en la

predisposición a prestarles el apoyo necesario (Carroll et al., 2003; Dotras et al., 2008; Gürtel, 2007; Kurniawati et al., 2016; Sharma et al., 2008).

Además de la concienciación del profesorado sobre la necesidad de formación, se vuelven relevantes otras acciones como campañas de sensibilización para toda la comunidad universitaria.

Los beneficios del programa de formación fueron diversos. Como hemos visto, concluimos, a partir de los resultados de la evaluación final de los aprendizajes, que el profesorado recibió toda la información necesaria para poner en marcha procesos más inclusivos en las aulas; se formó en cómo diseñar y desarrollar proyectos docentes inclusivos y a adaptar materiales y métodos de enseñanza; y aumentaron la sensibilidad con la que ya partían frente a los estudiantes universitarios con discapacidad.

7. 5. Mejorando el programa de formación para futuras implementaciones

Las opiniones de los docentes sobre las ventajas y puntos fuertes del programa de formación no variaron desde la evaluación procesual hasta la final. En esta última evaluación, continuaron poniendo en alza valores de modalidad B-Learning como la flexibilidad, la eficacia de los métodos de enseñanza, la calidad del diseño y los contenidos, la oportunidad de interactuar con los estudiantes con discapacidad y profesorado experto, el seguimiento de los tutores y las oportunidades de aprendizaje a través de las actividades de evaluación.

Otro de los objetivos que nos proponíamos con la evaluación era el de identificar propuestas de mejora y puntos débiles para que pudiesen ser solventados de cara a futuras implementaciones del programa formativo.

Objetivo 7. Establecer propuestas de mejora para futuras aplicaciones del programa formativo.

En cuanto a las propuestas de mejora que identificaron en la fase de evaluación procesual, muchas de ellas fueron respondidas de manera inmediata, como el aumento del tiempo a 3 semanas por módulo, la flexibilización de las fechas de entrega de las evaluaciones, la reducción del número de preguntas y actividades de foro o la introducción de contenidos prácticos, relacionados con las TIC y la visita de profesorado experto y con experiencia en la materia.

En cambio, la propuesta de aumentar el número de sesiones presenciales no pudo ser atendida, puesto que el número de horas presenciales estaba cerrado por el centro de formación de la universidad y no era posible realizar modificaciones.

En la evaluación final, sin embargo, surgieron otras propuestas que podrían ayudar a mejorar el programa de cara a futuras implementaciones. En relación a la modalidad de formación, continuaron proponiendo que el número de sesiones presenciales podría ser mayor. Esto, a su vez, se relaciona con otra de las propuestas, consistente en hacer algunas de las actividades de la formación online (foro) de manera presencial en el aula. De esta forma, opinaban los participantes, el trabajo en equipo sería más productivo y dinámico que a través del foro.

Relacionado con las actividades también, propusieron que podría reducirse el número de tareas que tenían un carácter teórico, para centrarse más en aquellas de aplicación práctica de los contenidos a la resolución de casos o al diseño de materiales, un tipo de actividades que anhelaron que estuviesen más presentes.

Por otra parte, la participación en el foro fue descendiendo de forma progresiva, por lo que una conclusión importante la encontramos en que es necesario poner en marcha procesos de motivación para que el profesorado participe de manera más activa en los foros de debate. Ésta se relaciona con la idea anterior de que algunas de las actividades eran poco atractivas, al consistir en revisión de la teoría para responder a una serie de preguntas. Como también afirmaban Lotrecchiano et al. (2013), el hecho de tener que conectarse asiduamente para participar y que, en ocasiones, los participantes sienten que las discusiones en línea requieren más tiempo y esfuerzo que presencialmente, son factores que a menudo reducen la interactividad y participación de los docentes. La dificultad de la poca participación y la falta de interacción entre compañeros en experiencias de formación en B-Learning es otra conclusión a la que también llegaron Kocoglu et al. (2011). Por tanto, otra mejora consistirá en repensar la forma en la que se diseñan las actividades de foro y planificar mecanismos para la motivación y participación del profesorado que reciba la formación.

Finalmente, otra de las propuestas se encontraba en la dificultad que algunos docentes tuvieron para asistir a algunas de las sesiones (principalmente la primera y la última). Los participantes ofrecieron la idea de que se podrían hacer diferentes turnos (de mañana y de tarde) para dar posibilidades de que pudiesen elegir el horario que más se ajustara a sus calendarios. Aunque es una tarea difícil al contar con una planificación programada y acordada con el ICE, sería una opción a valorar en futuras ediciones del programa.

Nuestro estudio permite ver cómo la formación en la modalidad B-Learning puede contribuir a unir las ventajas de la formación presencial y la formación online, convirtiéndose en un excelente recurso para la capacitación del profesorado, ya que potencia la flexibilidad y el acceso del programa, entre otros aspectos, manteniendo su calidad (Kocoglu et al., 2011).

7. 6. El impacto de la formación en las aulas universitarias: transferencia de los conocimientos

Conocer el impacto que la formación tuvo en el contexto real era el último de los objetivos específicos que perseguíamos con nuestro estudio, ya que es una información fundamental para corroborar que los conocimientos y habilidades trabajadas han sido adquiridas adecuadamente por los participantes.

Objetivo 8. Poner en práctica los principios del DUI en las aulas universitarias y conocer cómo influyen en el aprendizaje del alumnado.

Objetivo 9. Analizar el diseño y desarrollo de las asignaturas accesibles desde el enfoque del DUI.

Se llevó a cabo una evaluación de la práctica docente de dos de los participantes, lo que nos ofrecía una idea general de cómo los aprendizajes eran puestos en práctica en las aulas. Recordemos que esta evaluación se realizó bajo la mirada de los principios del DUI y sus diferentes modelos de práctica inclusiva que recopilaban todos los contenidos trabajados durante el programa de formación. De este modo, se analizó cómo los docentes diseñaron sus proyectos docentes y cómo pusieron éstos en práctica con sus estudiantes. Este enfoque educativo ha sido también usado en otros programas de formación de profesorado universitario en los últimos años (Lombardi & Murray, 2011).

A partir de los datos obtenidos en la evaluación de la práctica docente y el DUI, podemos concluir que los participantes supieron cómo diseñar unos proyectos docentes inclusivos, flexibles y adaptados de manera universal. Como recomienda el CAST (2011), los proyectos docentes diseñados universalmente conllevan la reorganización de los métodos y los sistemas de

evaluación previamente al inicio de las asignaturas, tal y como hicieron estos participantes.

Los propios alumnos de estos docentes consideraban que ambas asignaturas estaban pensadas para que cualquier estudiante, con o sin discapacidad, pudiese cursarla sin ningún inconveniente, ya que se trataba de un proyecto flexible que tenía en cuenta las diversas características y posibles dificultades de todo el alumnado (McGuire et al., 2006). Este tipo de diseño es valorado positivamente por el alumnado, como en nuestro caso, ya que propicia la flexibilidad y mejora el éxito en el aprendizaje, efectos que también señalan Kumar y Wideman (2014).

El proyecto docente fue presentado en un formato alternativo al tradicional, el cual presentaba un tamaño de letra mayor y podía editarse por el lector, lo que lo hacía más accesible. Este proyecto dejó fuera la información irrelevante, centrándose exclusivamente en aquella que el alumnado necesita para conocer qué se espera de ellos y cómo se va a trabajar en la asignatura. Se exponían en los proyectos aspectos muy detallados como la metodología a emplear, el sistema de evaluación o un específico cronograma con todas las fechas de las sesiones y lo que se trabajaría en ellas. Coincidimos con Madaus et al. (2003) al afirmar que el alumnado agradece en gran medida el conocer todos los detalles de la asignatura de manera clara al iniciar el curso.

Además, estos proyectos contenían información dirigida exclusivamente al alumnado con discapacidad, informando acerca de la Unidad de Atención al Alumnado con Discapacidad y de aquellas áreas que estaban abiertas a ajustes en caso de ser necesario, como la asistencia y la evaluación.

Toda esta información que los docentes exponían en sus proyectos docentes fue también explicada de manera oral al inicio de las asignaturas. Y no solo esto, sino que fue debatida y consensuada, mostrando el carácter flexible de los diseños elaborados y dando la posibilidad a los estudiantes para

que pudiesen proponer sugerencias, haciendo uso de una reflexión inicial del alumnado (Méndez & Conde, 2018). Todas estas características que debe cumplir un proyecto docente en cuanto a la información a incluir, la claridad, las expectativas y criterios de evaluación y la correcta planificación también fueron expuestas en la publicación de Arnáiz y Moraña (2017).

En relación a la puesta en práctica de estos diseños, aunque hubo algunas diferencias entre los dos docentes evaluados, podemos concluir que llevaron a cabo una práctica educativa inclusiva que atendía a las preferencias y necesidades de los diferentes alumnos.

Los docentes hicieron uso de diferentes medios para transmitir la información, como se recomienda a través de las prácticas del DUA o el DUI, empleando el discurso oral, material escrito, presentaciones, vídeos, ejemplificaciones, gesticulación, sonidos, etc. Con esto se lograba que los estudiantes recibiesen la información por diferentes canales, una variedad que también valoraron los alumnos, al igual que en el trabajo de Schelly et al. (2011). Además, las presentaciones PowerPoint que usaban eran accesibles para estudiantes con dificultades en la visión, tal y como se les enseñó en el programa formativo, y uno de los docentes los enviaba con antelación al estudiante con discapacidad visual (Lombardi & Murray, 2011).

La variedad también estuvo presente en los métodos de enseñanza, lo que posibilitaba la participación del alumnado en diferentes formas y aumentaba la motivación al no ser clases monótonas basadas en la lección magistral (Griful-Freixenet et al., 2017). Aun así, esto estuvo más presente en un grupo que en otro, puesto que en uno de ellos la dificultad de los contenidos era tan alta que la participación del alumnado se vio más limitada, no siguiendo así el principio del DUI de partir de los conocimientos previos. Este inconveniente también afectó a áreas como la comunicación, que en este grupo no fue tan fluida al no poder comprender todos los contenidos correctamente. En el grupo del otro

profesor, sin embargo, los estudiantes valoraron muy positivamente que el docente se mostrara en todo momento disponible y accesible para realizar cualquier consulta o exponer alguna necesidad. La valoración de estas características como elementos clave en el docente también fueron expuestas por estudiantes con discapacidad en el trabajo de Madaus et al. (2003).

En relación a la comparación entre los dos docentes, la dificultad de los contenidos de la asignatura de uno de ellos jugó un papel fundamental, lo que impidió que se aplicasen y desarrollasen ciertas medidas del DUI previstas de manera inicial. Por ello, se ha comprobado cómo los estudiantes del docente que aplicó todas las medidas del DUI mostraban más emociones positivas, y menos negativas, en cuanto al curso, en comparación con el otro grupo, que encontró más dificultades. Este resultado fue también encontrado de la misma manera por Yuval et al. (2004).

Otros aspectos como la evaluación también fueron repensados en base al DUI, al ofrecer flexibilidad en los métodos cuando hubiese dificultades para realizar una prueba o actividad concreta y, en el caso de uno de los docentes, una evaluación procesual. Como alternativas, daban opciones como modificar el formato de las pruebas, e incluso realizar presentaciones de trabajos en vídeo si no pudiesen asistir (CAST, 2011; Ouellett, 2004). También intentaron ser fieles al principio de ofrecer un feedback continuado y un seguimiento del aprendizaje a lo largo de toda la asignatura (Schelly et al., 2011). Todos estos aspectos relacionados con la flexibilidad y la posibilidad de elección de diversas vías y métodos estaban también presentes en los resultados obtenidos por Kumar y Wideman (2014), donde los estudiantes valoraron estas características de un curso diseñado bajo los principios del DUI.

Finalmente, cabe hablar de la reducción del esfuerzo y la idoneidad de los espacios. Los docentes instaron a limitar el esfuerzo físico reduciendo el mínimo de asistencia exigido para los estudiantes con discapacidad, haciendo

descansos en las sesiones y ofreciendo alternativas a las pruebas de evaluación. También, mediante el uso de correo electrónico evitaban desplazamientos innecesarios para comunicarse con los docentes. En relación a los espacios de enseñanza, se comprobó que, en su mayor parte, las aulas estaban adaptadas para estudiantes con discapacidad a excepción de algunas dificultades en la iluminación y la acústica, aunque no tanto para el uso de diferentes métodos de enseñanza en una de ellas, al tener bancas inmóviles, aunque son cuestiones que escapaban del control del profesorado.

Como conclusión final, y coincidiendo con las halladas por Spooner et al. (2007) o Schelly et al. (2011), al implementar formación sobre Diseño Universal para profesorado, podemos confirmar que, a partir de recibir formación sobre cómo aplicar los principios del DUI para diseñar y desarrollar asignaturas accesibles, los docentes pudieron repensar sus proyectos docentes, dando lugar a asignaturas más accesibles e inclusivas. Además, los estudiantes valoraron positivamente el desarrollo de estas programaciones inclusivas, coincidiendo con los resultados de Yuval et al. (2004). Esta última idea evidencia, además, que el diseño y desarrollo de asignaturas que siguen los principios del Diseño Universal son prácticas beneficiosas para todo el alumnado, no solo para aquellos con discapacidad (Díez & Sánchez, 2015). El valor de esta práctica educativa para el aprendizaje también fue destacado por los estudiantes que participaron en el estudio de Davies et al. (2013) o Rose et al. (2006). Por todo ello, coincidimos con Lombardi et al. (2011) al recomendar que el Diseño Universal sea un contenido fundamental en la formación del profesorado.

7. 7. A modo de cierre

A partir de los resultados obtenidos en el estudio, hemos podido dar lugar a diferentes conclusiones sobre los conocimientos del profesorado, antes y después de la formación, y sobre cómo la capacitación en educación inclusiva influye en la mejora de la actividad docente y en el aprendizaje del alumnado.

Como otros estudios han mostrado, normalmente el profesorado universitario muestra un desconocimiento generalizado sobre cómo realizar adaptaciones para el alumnado con discapacidad. Así, ofrece respuestas las necesidades de estos estudiantes sin el apoyo o la información necesaria. Igualmente, aspectos como la normativa reguladora de los derechos de los estudiantes o las funciones de los servicios de atención son también desconocidos por el profesorado.

También se ha mostrado qué aspectos de un programa de formación son válidos a ojos del profesorado universitario, y cuáles son aquellos que deben evitarse. En este sentido, podemos afirmar que la modalidad de formación B-Learning puede suponer un recurso muy valioso para los programas y cursos destinados a este perfil profesional. Aunque el uso de la formación eminentemente virtual se está instaurando con fuerza en este tipo de cursos, hemos podido observar cómo la presencialidad es valorada por el profesorado, incluso, en este caso, solicitaban mayor carga presencial. Por tanto, podemos confirmar que, en la temática de la discapacidad y la educación inclusiva, la combinación de clases presenciales con formación en línea es un valor añadido para los programas de capacitación docente.

También hemos podido ver cómo la formación en esta temática influye en tres áreas principales en el profesorado que la recibe. La información que se ha ofrecido en este programa ha conseguido que los participantes cuenten con conocimientos sobre los deberes que tienen frente al alumnado, así como los

recursos que la universidad pone a disposición del profesorado para apoyarlos en la inclusión de los estudiantes. Por otra parte, el profesorado ha sido formado para diseñar sus propios recursos y poder realizar adaptaciones en las asignaturas, así como para diseñar proyectos docentes diseñados universalmente. Finalmente, la formación también ha tenido un gran impacto en la sensibilidad del profesorado y ha logrado forjar un compromiso mayor para trabajar en pro del alumnado con discapacidad, incluso para desarrollar iniciativas a nivel institucional.

Finalmente, a través de este estudio hemos mostrado cómo los docentes son capaces de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, diseñando y desarrollando asignaturas accesibles. Además, a partir de la opinión de los estudiantes, con y sin discapacidad, que han cursado estas asignaturas, podemos observar cómo el DUI influye de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la luz de toda esta información, señalamos que la formación de los docentes para el desarrollo de una educación inclusiva en discapacidad es una práctica necesaria, de gran utilidad y con un importante impacto en toda la comunidad educativa, al mejorar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como las actitudes y la sensibilidad hacia la discapacidad.

Chapter 7. General conclusions of the research

As previously stated, the first chapter of the IV part of this study introduces the conclusions of the investigation and is divided according to the specific objects that were agreed upon at the beginning of the project. These objectives were organized according to the evaluation instances that frame them. Therefore, the objectives of the initial evaluation will be discussed first, mentioning those obtained in the process and final evaluations and concluding with those focused on the teaching practice evaluation after the program.

7. 1. Faculty's training needs and how to answer them

The first evaluation objective was related to the participants' training needs diagnostic prior to the beginning of the program. This was performed in order to find out what they knew about students with disabilities and inclusive education as well as to inquire about those areas that required greater knowledge in order to make sure that the program could realistically cover those needs.

Additionally, this objective was related to exploring the motivations that encouraged these faculty members to participate in the training program as well as their expectations.

Objective 1. To learn about the participant's educational needs before receiving the training, as well as the knowledge they have regarding the topic of disability.

Objective 2. To learn about the faculty's expectations and motivations regarding the training on the topic of disability and inclusive education.

Faculty members who participated in this research study opted for receiving the training on inclusive education encouraged by their interest of providing quality education to their students. Also, on numerous occasions they claimed to have faced uncertainty due to their lack of knowledge on how to cater to the needs of these students. Studies such as the one that Castellana and Sala (2006) conducted reached the same conclusion, pointing out that the presence of disabled students often causes the faculty uncertainty and discomfort. Faculty members who participated in that research study agreed with those included in this study regarding the vital importance of this type of educational training.

On the other hand, the sensibility that all the participants displayed toward the, often times unfair situation that students with disabilities face, seemed to emerge. The motivation to receive information was also manifested through these faculty members' high level of commitment to improve the educational experience of these students at the university.

Faculty members recognized some educational needs, expressing their intention on receiving the training in order to adequately cater to their students with disabilities. Other studies, which coincide with these results, have examined how to educate faculty members on inclusive education and disability (Debran & Salzberg 2005; Healey et al., 2001; Hockings, et al., 2012; Naranjo, 2018). This type of training, according to Love et al. (2015), is a crucial and fundamental action for higher education.

Some research studies have also concluded that when it comes to satisfying the needs of students with disabilities, education and experience improve the faculty's attitude towards these students and their needs (Hong, 2015; Murray et al., 2011).

Furthermore, the participants talked about the contents and actions they deemed important in order to increase their confidence when facing

unfamiliar situations. Similarly to the research studies performed by Cook et al. (2009) and Gelbar et al. (2015), the participants believed that learning about the services that the university offers and the regulation on the assistance provided to students with disabilities, as well as practical knowledge that allowed them to apply the regulation during real-life situations was essential. Thus, they intended to become educated on the different disabilities, their needs and how to meet them. In conjunction with this last idea, an extended objective was to learn about cognitive disabilities, which was the most concerning aspect for the participants. The faculty's interest on learning about in this type of disability was also recently found by Kendall (2017).

As a result, even before receiving the information, faculty members considered this training to be essential in order to improve the teaching processes at their university (Castellana & Sala, 2006). Similarly to several studies such as the ones published by Grace and Gravestock (2009), Kendall (2017), Powney (2002), Shaw (2009) and Warren (2002), faculty members considered that this type of training would benefit all the students, including those with and without disabilities.

Regarding the university's role as an institution, some participants seemed displeased by the lack of support from their university to improve inclusive processes. For example, they mentioned there was a prolonged advertising inefficiency given to the assistance available, action protocols and measures regarding the students' needs, as well a general lack of knowledge of the university's faculty concerning the regulations of responsibilities towards a student with disabilities. In relation to this, mechanisms that inform faculty about the steps to follow when supporting a student with a disability, the resources that their university offers and the responsibilities they withhold when attending to them should be promoted.

Another interesting conclusion was found within the faculty's profiles. In regards to this study, all the faculty members who participated in the training manifested a great sensibility and interest with working towards the inclusion of students with disabilities from the very beginning. These are key factors that acted as the motor for them to make the decision to participate in the program. Murray et al. (2011) also confirmed this reality, claiming that faculty members who have participated in this type of training present a greater knowledge about disabilities and more sensibility towards the needs of students with disabilities. However, it cannot be declared that faculty members working in other departments such as Experimental Science or Technical Education do not participate due to a lack of sensibility or that they do not care about education inclusion at their university. Nevertheless, it is interesting that no faculty member belonging to these departments enrolled in the program. Faculty members in these two fields, just as Moriña, Lopez-Gavira et al. (2015) show, are perceived by the students as hesitant when it comes to including the students with disabilities in their classrooms. Thus, the need to make all faculty members aware of the importance of the inclusive education training at an institutional level arises; in the meantime the training received by the faculty continues to be insufficient (Love et al., 2015; Zhang et al., 2010). According to the participants, one way to achieve this goal is to make the faculty training mandatory. Also, universities should adopt a greater commitment on providing all the necessary information to their faculty and make them aware of their legal obligations (Bessant, 2012).

Besides the training, it is also necessary to make faculty aware of the importance of individual support and personalization of the education for a student with disabilities. This idea also appeared on studies such as the one conducted by Patrick and Wessel (2013).

It was clear from the beginning of the program that the participants were aware of their needs, which among other influencing aspects, encouraged their interest to participate in the training. They also knew that they needed and wanted to learn, and showed a great commitment to making their university an inclusive institution.

7. 2. Previous experience of faculty members, which motivated them to learn

A second objective that the evaluation aimed for was to delve deeper into the faculty members' experiences when they had to face the needs of students with disabilities who were enrolled in their class.

Objective 3. To delve deeper into the experiences of the faculty members with students with disabilities inside university classrooms.

These faculty members expressed a common interest for adequately attending to the needs of the students with disabilities inside the university setting. Through their testimony it was shown that, given the circumstance, they had made an effort to help their students with disabilities learn under equal opportunities as the rest of their classmates. Hence, they contributed to the achievement of a satisfactory grade in their courses.

Other research studies have also examined the perspectives and experiences of faculty on the teaching processes when students with disabilities are included (Becker & Palladino, 2016; Lombardi & Murray, 2011; Phillips et al., 2012). Although different studies have concluded that faculty members are one of the main barriers that students face through their university careers, this study's participants have been shown to support their students. Sometimes, the problems related to faculty are due to a lack of a

positive attitude towards individuals with disabilities (Strnadová et al., 2015) or the lack predisposition towards adjusting their educational methods and materials (Fuller et al., 2004; Simpson, 2000; Yssel et al., 2016). Nevertheless, this group of faculty members displayed a positive relationship with their students with disabilities and willingness to make the necessary adjustments in their educational practice (Becker & Palladino, 2016). This type of positive relationships between faculty and the students with disabilities has also been studied by Yssel et al. (2016). The faculty members also recognized their lack of knowledge about the needs of the students with disabilities (Love et al., 2015) and the lack of confidence they felt when they did not know how to meet their students' demands (Järkestig-Berggren et al., 2016).

Through their adjustments, the faculty members tried to provide a comfortable and easy to access space or setting that would allow their students to receive all the information correctly and feel more comfortable. This practice is one of the most fundamental premises for the educational inclusion of students with disabilities (Phillips et al., 2012).

The effort manifested by the participants was made clear by the adjustment of their methodology. The teaching practice regulated by a master class requires the re-evaluation of the way that the lecture is delivered in class, allowing for more inclusive dynamics where students with disabilities experience the same opportunities. In regards to the students with a hearing impairment, the faculty members opted for direct communication and greater visual contact. Also, allowing the students to use an audio recorder during class (Lombardi & Murray, 2011; Wolman, Suarez, Figueroa, & Harris-Looby, 2004) or a sign language interpreter (Phillips et al., 2012) are essential resources for these students. In our study, faculty members did not have a problem implementing these measures.

Audiovisual resources and devices are also essential in order to overcome the difficulty that some students might experience when receiving information during class (Naik, 2017). Nevertheless, they often require adjustments in their design and use for the correct development of the classes (Lersilp, 2016). The participants applied some adaptations in this regard such as enlarging the font size, offering resources in different formats or sending material ahead of time (Lombardi & Murray, 2011) for their transcription into braille or adequately preparing them. These adjustments were also shown by Phillips et al. (2012), who presented a series of adjustments that the faculty conducted during virtual courses.

On the other hand, it can be concluded that tutorials were a great occasion to improve the learning opportunities of students with disabilities, and faculty in this study used them correctly. During tutorials, the participants could establish a closer communication and provide individualized attention, which allowed them to discover the difficulties and needs of their students. They could gain confidence and empathize in greater depth. Faculty members also mentioned that tutorials were used to answer questions, expand on content and practice problems and exercises individually. The predisposition shown by faculty members to help the students clarify doubts or prepare for exams on an individual basis was also seen by Baker, Boland, and Nowik (2012).

In regards to the evaluation, it was observed that faculty also reflected on the difficulty that students face when they do not have enough time to finish an exam, which creates a sense of insecurity and pressure when taking the test. In order to address to this difficulty, many of faculty members granted a prolonged period of time to finish exams.

On the other hand, offering different options for the exam method (oral, computerized, braille, etc.) and negotiating with the student were some of the ways that faculty took into account the needs of their students. This allowed

students to demonstrate their knowledge in the correct manner. These types of adjustments were also presented by faculty members in a study conducted by Lombardi and Murray (2011) and Baker et al. (2012) and the students by Lourens and Swartz (2016).

The effort and willingness of faculty to ease and foster the knowledge of their students with disabilities was clearly evident through the preceding measures. However, there were faculty members who considered that even after putting all these actions into practice, it is essential to partner these adjustments with other social inclusion tools inside the classroom. For those students who needed a certain amount of support or displayed difficulty to interact with the rest of the students, faculty members opted to share the situation with the rest of the students. They highlighted the value of the student's with disabilities effort and requested the commitment, involvement, and collaboration of the rest in order to make the student with disabilities feel integrated. The influence exerted by the social relations among the students with disabilities and their classmates on their academic success and the difficulty they have to establish them has also been studied by researchers like Lombardi, Murray, and Kowitt (2016) or Lourens and Swartz (2016).

As a result of this information, it could be concluded that despite the low sense of confidence displayed by the participants when facing unknown situations with students with disabilities inside their classroom (Wolman et al., 2004), their goodwill, sensibility and interest helped to overcome the limitations. Faculty members were able to resolve the difficulties experienced by the students with disabilities using the resources available to them.

Authors such as Murray et al. (2011) have found in their studies that the faculty members who have participated in some sort of related training possess greater knowledge and sensibility when attending to the students with disabilities. We solemnly agree.

However, beyond the willingness displayed by these faculty members, we believe that it is essential to urge universities to foster different initiatives that aim to further educate their faculty on an inclusive education (Hopkins, 2011), promote learning for all faculty members on how to care for students with disabilities and the Universal Design (Sakiz & Saricali, 2017).

7. 3. Program operation and suggestions for the improvement of its development

The next objective that we aimed for with the evaluation of the program was pursued by the process evaluation. The aim was to examine the faculty's experience up to the time of the evaluation in order to find out the aspects that could be improved and offer a solution to the difficulties found during the first weeks of training and improve the rest of the training until the end.

Objective 4. To analyze the development of the program according to the participants' assessments and identify the areas that could be improved in order to solve them during their implementation.

Through the results that were obtained on the process evaluation, it could be concluded that faculty felt quite satisfied with the development of the program and that their expectations were being met up to that moment. For these faculty members, pursuing the program under the B-Learning method offered numerous advantages.

The contents of the program were one of the components that were valued the highest. Faculty thought that the design of the content was excellent, high quality and easy to read, and they reiterated it at the end of the training. The participants highly valued the fact that they could access the modules both

from the online platform design as well as download them in PDF format. Also, the virtual platform was described as intuitive and easy to use.

The methodology that was used in the program was also highly rated by the participating faculty who highlighted the variety of educational resources and activities that allowed them to strengthen their knowledge. Additionally, according to faculty, the opportunity of sharing their experiences with the rest of their colleagues in person and listening to the testimonies of students with disabilities were activities that added a great value and fostered participation according to faculty members (De George-Walker & Keeffe, 2010). The practice of sharing testimonies from university students with disabilities during faculty training activities was already in demand more than a decade ago by student disabilities service professionals (Salzberg et al., 2002). In fact, the majority of the subsequent research studies that have developed training programs on disability have included a collaboration of students and speakers with disabilities in order to share their experiences with the participants: Carroll et al. (2003), Dotras et al. (2008), Gürtel (2007), Sharma et al. (2008).

Other components of the program worth noting due to their quality were the tutoring process (follow up through notifications and e-mails and the attention and evaluation of the tutors) and, most of all, the flexibility granted by the B-Learning method (Macedo-Rouet, Ney, Charles, & Lallich-Boidin, 2009), which allowed every participant to work on the training where and when it best suited their needs.

On the other hand, faculty shared a number of suggestions which they considered were important in order to improve the development of the training program. This critical moment gave them the opportunity to identify areas of the program that could be improved and obtain the necessary information to perfect it, which is fundamental in this type of study (Keney & Newcombe, 2011). As far as the in-person sessions, the participants did not

find any negative aspect but they did mention they wished there were more sessions.

Additionally, they believed there were too many activities that required a lot of time and effort, which was later on corrected during the process evaluation. Moreover, the faculty requested a longer period of time in order to develop each module. This request was also granted.

Lastly, the discussion forums as a training tool received both positive and negative critiques. It was considered as a great opportunity to share opinions and learn about the other participants' experiences, just like with the in-person sessions. Also, it was regarded as a way to keep in contact with all the participants during the online training stages. On the other hand, the long list of questions in one of the activities inside the first module was identified as highly difficulty because there were a large number of participants and it was difficult to follow the discussions. It was subsequently solved by limiting the number of activities to one per module.

Similarly, the work the participants performed in the forum was always connected to the in-person sessions because the trainers themselves followed the discussions and the learning processes online, which allowed the main conclusions to be presented during the in-person sessions. Studies such as the one conducted by Lotrecchiano et al. (2013) also highlighted the importance of keeping the connection between the in-person sessions and the online training in the B-learning programs.

Overall, the assessments given by faculty members during the first three modules were very positive, except for the suggestions for the areas of improvement, which mainly concerned the virtual training. Similar to the study conducted by Kocoglu et al. (2011), we can conclude that faculty that participated in this research study was really motivated with the B-Learning method during the development of the program and found many benefits in

it. The objective of identifying the improvement areas was achieved through the participants' opinions. In a similar fashion, finding a solution to the difficulties found in the program was achieved after applying this process evaluation.

7. 4. Results of the program: acquired learning and effects on faculty members

The aim of any educational action is to train those receiving the education on a specific area. Therefore, during the evaluation process of the training, it is essential to discover what the participants have learned once they have finished the program and how it has influenced them. Therefore, we listed these as objectives number five and six which we aimed to fulfill with the evaluation of the educational training.

Objective 5. To explore the knowledge and skills acquired by the participating faculty when the educational program comes to an

Objective 6. To discover the impact that the educational program had on the participants.

After the development of the training and during the final evaluation phase, we wanted to explore the knowledge and skills that the participants had acquired, as well as discover how the training had influenced them, both professionally and personally.

As a result of the process, we can conclude that faculty benefited in three areas: the information, the training, and the sensibility.

As a consequence of the educational process, we can provide evidence that the training on inclusive education and disability very positively impacted the educational practices and the knowledge of faculty who received it. There are

other studies who show similar results to the ones we provide here (Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Getzel, 2008; Madriaga et al., 2010; Redpath et al., 2013), although there are not many research studies in this area.

Regarding the results of the evaluation stemming from the training, they give rise to a number of very relevant conclusions since they help to fill in a gap inside the literature by offering evidence of the value of education on disability for university faculty. We also provide an answer to a reality that has been often revealed in different investigations by students with disabilities themselves. These students have pointed to faculty as the main barrier that they face during their academic journey, and they have offered a solution: more information, training and sensibility towards people with disabilities and their needs (Hopkins, 2011; Moswela & Mukhopahdyay, 2011; Tinklin et al., 2004).

Therefore, a well-informed staff has been an implicit need in other occasions as well. Having access to the necessary information would eliminate some of the barriers that the students currently face (Fuller et al., 2004). A faculty member, who is aware of the norms that govern the rights of the students with disabilities and his obligations, understands that there are a number of adjustments that must be made within his teaching practices. Also, he is aware of the different assistance services available in his university in order to offer an inclusive answer to his students. Faculty in our research study emphasized the importance of being informed of the norms and the student disability services; many of them were previously unaware of their existence. They felt more confident knowing where to go when they needed support and realized that adequately fulfilling the students' needs was an obligation; they stopped thinking about their responsibility as an individual act of good will. Mandatory aspects such as adapting the evaluations, which

students usually regarded as one of the best types of assistance (Anderson et al., 2018), were unknown to the participants before taking part in the program. This training highly improved their knowledge about their obligations as faculty members.

Besides having the necessary information available to them, it is important to have a knowledgeable faculty that is able to design and develop their own courses keeping all their students' characteristics in mind. That is what the participants of this research study learned. Lessons concerning curricular adaptation design and faculty projects focusing on the Universal Design principles could be highlighted. Once more, they mentioned an increase in their confidence in situations when the students with disabilities needed some modification or adjustment.

A significant conclusion when referring to the knowledge acquired by faculty during the training is that they identified these adjustments as beneficial for all their students, not just those with disabilities. Gorard et al. (2006) and Pliner and Johnson (2004) also noticed this reality in their studies. Additionally, the participants learned there are numerous daily actions that were beneficial for all their students and did not require great effort, since they were habits that could be easily incorporated in order to ease their students' learning. This idea was also pointed out by faculty that received the training in the Dotras et al. (2008) study. Collins et al. (2018) also mentioned that their faculty started advancing towards working on adjustments in their course for all the students, instead of performing individual ones, since it was beneficial for all of them.

According to the participants, it can be concluded that this type of training should be mandatory for the entire faculty of higher education. This is because all faculty members should be able to develop an inclusive education in their classrooms, just like Hurst (2006) or Moriña, López-Gavira et al. (2015)

recommended. This study also pretends to urge the universities to develop strategies to make their faculty aware of the importance of these trainings. At times, faculty members themselves do not know their needs, especially when they have never had students with disabilities inside their classrooms.

Lastly, besides the effects of the information and the training, the program also had an impact on the faculty's sensibility. Other studies have concluded that training influenced an increase on the sensibility towards the students with disabilities, improving the attitudes of faculty (Davies et al., 2013; Lombardi, Murray, & Gerdes, 2011; Murray et al., 2011; Schelly et al., 2011) and allowing the students to benefit directly from these improvements (Getzel, 2008). In this study, similar conclusions can be established. Faculty members stated they felt more sensible towards the situations that students with disabilities, besides feeling more motivated to meet their needs. Thus, another one of the most common student demands was addressed: an attitude change from faculty members towards disability (Moriña, Cortés-Vega et al., 2015). The faculty's positive attitude, the concern and interest shown towards their learning, and ultimately, the faculty-student relationship are factors that the students identify as essential; they go beyond the teaching methods and adjustments in the material, as participant students of the Stein (2014) study pointed out.

Therefore, the information obtained impacts on the attitudes of the faculty, improving their commitment towards disability in a personal and professional level (Hong, 2015; Murray et al., 2011). The practical experiences that had developed and evaluated faculty training courses also highlighted the impact on the attitudes of the participants and their predisposition to provide the necessary support (Carroll et al., 2003; Dotras et al., 2008; Gürtel, 2007; Kurniawati et al., 2016; Sharma et al., 2008).

Besides the faculty's awareness of their learning needs, other actions such as sensibility campaigns for the entire university community become relevant.

The benefits of the training program were varied. As evidenced, it can be concluded from the results of the final evaluation of the training program that faculty received all the necessary information to implement more inclusive processes inside the classrooms. They were taught how to design and develop inclusive educational projects and to adapt materials and teaching methods. Their sensibility level when dealing with university students with disabilities was also increased.

7.5. Improving the training program for future implementations

The faculty's opinions about the advantages and the strong points of the training program did not vary from the process evaluation until the very end. During this last evaluation, they continued highlighting values of the B-Learning method such as flexibility, the efficacy of the teaching methods, the quality of the design and the content, the opportunity to interact with their students with disabilities and expert faculty, the follow-up of the tutors and the learning opportunities through the evaluation activities.

Another one of the objectives that the evaluation aimed for was to identify suggestions for improvement and weaknesses in order to provide a resolution for future implementations of the training program.

Objective 7. To establish suggestions for improvement for future applications of the program.

Regarding the suggestions for improvement that were identified during the process evaluation, many of them were immediately answered. Such was the

case of an increase of time to 3 weeks per module, the flexibility of the evaluation due dates, the reduction of the number of questions and activities of the forum or the introduction of practical content related to the ICT and the visits from the expert faculty with experience in the field.

On the other hand, the suggestion to increase the number of in-person sessions could not be satisfied because the number of in-person hours was set by the university training center and they were impossible to modify.

However, during the final evaluation there were other suggestions that could help improve the program during future implementations. Regarding the training modality, faculty continued to suggest more in-person sessions. This idea related to another one which suggested making some of the online educational activities (forum) into in-person sessions. According to the participants, the teamwork would be more productive and dynamic than it would through the forum.

As regards to the activities, they also suggested that the number of theoretical tasks should be reduced so they could focus on those that included practical applications of case resolution and material design. Faculty members stated they wished this type of activity was included more in the training.

On the other hand, the participation in the forum descended progressively. This yielded the important conclusion that it is necessary to set motivational processes in place in order to encourage faculty to participate more actively in the debate forums. The descent related to the previous idea that some of the activities were not very attractive, since they had to complete theoretical revisions in order to answer a number of questions. Lotrecchiano et al. (2013) also confirmed that there are factors that often reduce the interactivity and participation of the faculty such as having to regularly use the internet or feeling that the online discussions require more time and effort than the in-person ones. The struggle of the low participation and the lack of interaction

between colleagues sharing their experience of the B-learning training is another conclusion that Kocoglu et al. (2011) obtained. Therefore, another improvement consists on reviewing the way the activities of the forum are designed and plan mechanisms that foster the motivation and participation of faculty receiving the information.

Finally, another suggestion was found in the fact that some faculty members struggled to assist to some of the sessions (specially the first and last one). The participants contributed the idea of offering different shifts (morning and afternoon) to allow them the opportunity of picking a time that best adjusts to their schedules. Although this is a difficult task because the shifts available are subject to a programming that is scheduled and implemented by the IES, it could nevertheless be an option to evaluate during future editions of the program.

This study helps to understand how the B-Learning method could contribute to link the advantages of the in-person education and the online education, thus becoming an excellent resource for the faculty training since it enhances the flexibility and the access to the program while maintaining its quality, among other aspects (Kocoglu et al., 2011).

7. 6. The impact of the training inside university classrooms: transference of knowledge

Understanding the impact that the training had within the real-life context was the last specific objective that this study pursued. This information was essential in order to verify that the knowledge and skills developed were correctly acquired by the participants.

Objective 8. To implement the UID principles inside university classrooms and understand how they influence the students'

Objective 9. To analyze the design and development of the available courses through a UID approach.

An evaluation of the teaching practice of two of the participants was performed. This offered a general idea of how the acquired knowledge was implemented inside the classrooms. It should be reminded that this evaluation was performed under the scope of the UID principles and its different inclusive practice models that compile the content developed during the training program. As a result, the way faculty designed their projects and how they implemented them with their students was analyzed. This educational approach has also been used in other university faculty training programs in recent years (Lombardi & Murray, 2011).

Based on the data obtained from the teaching practice and UID evaluation, we could conclude that the participants knew how to design inclusive, flexible and universally adaptable teaching projects. Just as the CAST (2011) recommends, the universally designed teaching projects involve the reorganization of methods and evaluation systems before the beginning of the courses, just as the participants did.

These faculty members' students considered that both courses were designed in a way that any student, with or without disabilities, could take them without a problem. It was a flexible project that took the different characteristics and possible difficulties of all the students into account (McGuire et al., 2006). This type of design is positively rated by the students since it promotes flexibility and improves the learning success, much like in our study. These effects were also pointed out by Kumar and Wideman (2014).

The teaching project was presented in an alternative format to that of a traditional one; it included a larger font size and could be edited by the reader, which made it more accessible. This project excluded irrelevant information, focusing exclusively on the information that the students needed in order to know what was expected of them and how they would work during the course. Detailed aspects were presented in the projects, such as the methodology that was going to be used, the evaluation system or a specific chronogram with all the dates of the sessions and the tasks to be accomplished. We agree with Madaus et al. (2003) by affirming that the students greatly appreciated knowing all the details of the course when starting the term.

Additionally, these projects included information exclusively directed towards students with disabilities, informing them of the Student Disability Services and areas that could be adjusted if needed, such as assistance and evaluation.

All the information that faculty presented in their teaching projects was also orally explained at the beginning of the course; the information was also debated and agreed upon. This presented the flexible aspect of the designs that were developed and offered the students the possibility to propose suggestions by using their initial reflection (Méndez & Conde, 2018). All the characteristics that a teaching project must meet as far as the information that needs to be included, the clarity, the expectations and the evaluation criteria and the correct planning were also presented in the Arnaiz and Moriña (2017) publication.

In regards to the implementation of these designs, although there were some differences between the two evaluated faculty members, we could conclude that they carried out an inclusive educational practice which attended to the preferences and needs of the different students.

Faculty members used different means to transfer the information, as recommended by the UDL or the DID practices. Using speech, written material, presentations, videos, gesticulation, sounds, etc. are some examples. These elements allowed students to receive the information through different channels which was highly appreciated by them, much like those in the Schelly et al. (2011) study. Also, the PowerPoint presentations were accessible for students with visual impairments, just as was shown in the educational training. Additionally, one of the faculty members sent the presentations in advance to the visually impaired student (Lombardi & Murray, 2011).

The variety was also present within the teaching methods, which allowed the students to participate in different ways and increased their motivation since the courses were not monotonous or based on a master class format (Griful-Freixenet et al., 2017). Nevertheless, these aspects were more visible in one group than another because the difficulty of the content was so high in one of the courses that the student participation was limited, and did not follow the UID principle of starting from previous knowledge. This inconvenience also affected areas such as communication, which was not as fluid in this group since they could not understand the content correctly. However, in the second group, the students highly appreciated that faculty seemed available and accessible at all times to answer any questions or solve any doubts. The rating of these features as the faculty member's key elements was also mentioned by students with disabilities in the Madaus et al. (2003) study.

Regarding the comparison between the two faculty members, the difficulty in one of the courses' content played an essential role. It prevented the implementation and development of certain UID measures which were initially planned. Thus, it has been shown that the students of the faculty member who applied all the UID measures displayed more positive emotions

in regards to the course, in comparison to the other group, who found more difficulties. This result was also found by Yuval et al. (2004).

Other aspects such as the evaluation were also reconsidered based on the UID, by offering flexibility on the methods when the students had difficulties completing a test or specific activity, and for faculty members, a process evaluation. As alternatives, they gave options such as modifying the test format and even assigning video presentations if the students could not attend class (CAST, 2011; Ouellett, 2004). Faculty members also tried to follow the principle of offering continuous feedback and a follow up of the acquired knowledge throughout the course (Schelly et al., 2011). All these aspects that related to flexibility and the possibility of choosing different means and methods were also present in the results shown by Kumar and Wideman (2014), where students rated these characteristics in a course designed under the UID principles.

Finally, the reduction of effort and adequacy of the spaces should be mentioned. Faculty members opted to limit their students' physical strain by reducing the required class assistance to a minimum, taking breaks during the sessions and offering alternatives for the evaluation tests. Also, they avoided unnecessary commutes by using e-mail in order to communicate with their students with disabilities. Regarding the teaching spaces, it was shown that most of the times the classrooms were adapted for students with disabilities, except for some lighting and acoustic difficulties. However, these did not affect the use of different teaching methods in one of the classrooms since it included mobile seats. It is important to keep in mind that these difficulties were out of the faculty's hands.

As a final conclusion, and in agreeance with those found by Spooner et al. (2007) or Schelly et al. (2011), by implementing faculty training on the Universal Design, we can confirm that, after receiving information on how to

apply the UID principles to design and develop accessible courses, faculty members were able to reevaluate their teaching projects, opting for more accessible and inclusive courses. Also, the students rated the development of such inclusive programming in a very positive way, similar to the results shown by Yuval et al. (2004). This last idea also evidences that the design and development of courses that follow the Universal Design principles are beneficial for all the students, not just those with disabilities (Díez & Sánchez, 2015). The value of this educational practice for learning was also highlighted by the students that participated in the Davies et al. (2013) or Rose et al. (2006) studies. Therefore, we agree with Lombardi et al. (2011) in stating that the Universal Design is a fundamental content in the faculty members' training.

7. 7. In closing

Through the results that were obtained in the research study we were able to reach different conclusions regarding the faculty's knowledge, before and after the program, and how the inclusive education training influences the improvement of the faculty's activity and the student learning.

Similarly to the results found in other studies, these faculty showed an overall lack of knowledge about how to make adjustments for the students with disabilities. Nevertheless, they continue to offer solutions to the needs of these students without the necessary support or information. Similarly, aspects such as the governing norms of the students' rights or the assistance of the Student Services are also unknown to faculty members.

Additionally, aspects that are valid through the eyes of university faculty and those which should be avoided have been identified. Therefore, we can affirm that the B-Learning method could be a very valuable resource for

trainings and courses geared towards this professional profile. Although the use of the prominently virtual training is being strongly established in this type of training, we have been able to observe how in-person sessions are appreciated by the faculty, and in this case they even asked for greater in-person load. Therefore, we can confirm that in regards to the topic of disability and inclusive education, the combination of in-person classes and online education is an added value for the faculty training programs.

We also witnessed how education in this topic influenced three main areas of the faculty that received it. The information that was offered in this program gave the participants knowledge regarding the obligations they have towards their students, as well as the resources their university offers faculty in order to support them in the inclusion of the students with disabilities. On the other hand, faculty was taught how to design their own universally designed teaching projects. Finally, the training also had a great impact in the sensibility of faculty and has forged a greater commitment to work for the students with disabilities, even to develop initiatives at an institutional level.

Finally, through this research study we have shown how the faculty members are able to practice the acquired knowledge, designing and developing accessible courses. Additionally, based on the opinions of the students, with or without disabilities, that have taken the classes, we can observe how the UDL positively influences the teaching-learning process.

In the light of all this information, we can point out that the faculty training for the development of an inclusive education is necessary, incredibly useful and causes a great impact for all the educational community, since it improves all the teaching-learning processes as well as the attitudes and sensibility towards disability.

Capítulo 8. Limitaciones de la investigación

Una investigación científica conlleva un largo proceso, con múltiples tareas y que implica a diferentes protagonistas, lo que consigue que no todas las variables puedan ser controladas por el investigador. Por ello, en todo trabajo de investigación surgen ciertas limitaciones que pueden dificultar, incluso impedir, ciertas acciones que han sido previstas inicialmente. Es importante que el diseño de la investigación, por tanto, sea flexible y abierto a cambios. Nuestro caso no ha sido diferente, y a lo largo de este camino algunas limitaciones han sido encontradas.

En primer lugar, debemos hacer referencia al perfil de la muestra, en lo que a su procedencia se refiere. Inicialmente, pretendíamos contar con profesorado que desarrollase su actividad profesional en diferentes áreas de conocimiento, contando así con representatividad de todas ellas. Aunque se publicitó el programa de formación en las distintas facultades y escuelas de la US, finalmente ningún profesor de las áreas de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas se inscribió. Además, el número de profesores pertenecientes a cada área era diferente, ya que las Ciencias Sociales y la Educación estuvieron más representadas en la muestra. Aunque no hubo significativas diferencias entre los aprendizajes adquiridos por los docentes de las diferentes áreas (sí en cuanto a los conocimientos iniciales), hubiera sido interesante contar con participantes de todas ellas, ya que podríamos haber conocido las experiencias y conocimientos del profesorado de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, averiguando más información de la situación de los estudiantes con discapacidad en sus respectivos centros.

Una segunda limitación la encontramos en el número de participantes. Fueron 30 las plazas ofertadas para participar en la formación, con la idea de que este número conformara, a su vez, la muestra de investigación. A pesar de

ello, finalmente, y tras algunas bajas al inicio, fueron 16 los docentes que participaron en el estudio completo.

También debemos hacer otra mención al número de la muestra, esta vez refiriéndonos a la participante en la evaluación de la práctica docente. Teniendo en cuenta el trabajo exigido por este tipo de evaluación, al tener que realizar un análisis de documentos, observaciones en clase y entrevistas grupales, y atendiendo además a las limitaciones temporales y de recursos, decidimos en un principio que fueran 3 los docentes cuya actividad docente sería evaluada, pertenecientes a tres áreas de conocimiento diferentes. Una vez elegidos los participantes, acordado el cronograma de investigación e iniciado el proceso, uno de los docentes tuvo que abandonar esta fase de evaluación del impacto por problemas personales que le impedían su participación. En ese momento, tampoco contábamos con tiempo para comenzar el proceso desde el principio con otro docente, por lo que finalmente fueron dos los que participaron. Aunque fue suficiente para comprobar cómo se estaban poniendo los conocimientos adquiridos en práctica, podríamos haber contado con la experiencia de más participantes y opiniones de otros estudiantes. Además, debido a las limitaciones temporales y disponibilidad de los participantes, tuvimos que limitar las sesiones de observación a una para cada aula.

Por otra parte, también nos hubiese gustado que en las aulas del profesorado evaluado en la última fase hubiera presentes más estudiantes con discapacidad, con el fin de que pudiesen valorar los diseños y puestas en práctica de las asignaturas atendiendo a las dificultades que suelen encontrar normalmente. Al ser una información desconocida hasta comenzado el curso, no pudimos emplear este criterio para la elección de la muestra. A pesar de ello, en uno de los grupos estaba matriculado un estudiante con una

discapacidad visual, cuyo testimonio aportó información muy relevante para nuestro estudio.

Finalmente, algunos cuestionarios de la evaluación procesual y final no fueron cumplimentados por los participantes. En la evaluación procesual, aquellos docentes que llegaron con retraso a la sesión de recogida de datos nos devolvieron el cuestionario a través del correo electrónico, pero dos de ellos no lo hicieron. En la evaluación final, al realizarse el cuestionario fuera de las sesiones, algunos docentes no lo devolvieron cumplimentado, a pesar de la insistencia que mostramos para su realización.

Capítulo 9. Propuestas de trabajo y futuras líneas de investigación

Esta experiencia de investigación nos adentró desde sus inicios en un proceso de reflexión. Reflexión acerca de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad, así como del desconocimiento y necesidad de formación que presenta el profesorado para responder a sus necesidades educativas.

En primer lugar, consideramos necesario, una vez más, resaltar la necesidad de continuar caminando hacia la total inclusión del alumnado con discapacidad en nuestras universidades. A lo largo de los últimos años han sido muchos los pasos que se han dado en este camino (creación de servicios de apoyo, dotación de recursos, eliminación de barreras arquitectónicas, beneficios para los estudiantes con discapacidad, etc.) y, aunque son grandes avances, continúan sin ser suficientes. A nivel de aula, los estudiantes continúan encontrando múltiples barreras que dificultan su aprendizaje y desarrollo académico. Por ello, la primera recomendación que hacemos es la de instar a las instituciones de educación superior a impulsar políticas educativas y sociales inclusivas, con el fin de mejorar la atención que se le ofrece al alumnado con discapacidad y facilitar su vida universitaria. Una de estas acciones debe recaer en el profesorado. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, los docentes que no han recibido formación, o ésta no ha sido suficiente, suelen mostrar un desconocimiento generalizado de los mecanismos existentes en la universidad para atender al alumnado con discapacidad. Además de esto, tampoco saben cómo dar respuesta a los estudiantes en sus propias aulas, por lo que se enfrentan a situaciones difíciles y desconocidas. La universidad debe manifestar un mayor compromiso por acompañar a los docentes en la creación de entornos más inclusivos,

favoreciendo la formación continua del profesorado en materia de discapacidad y educación inclusiva, ya que hemos podido demostrar los beneficios que esta formación tiene, tanto para el profesorado como para los estudiantes. Reiteramos aquí la necesidad de formación del profesorado en un sistema en el que ésta no es obligada para el docente.

Relacionado con esta última idea, teniendo en cuenta la voluntariedad de la formación, la universidad tiene el deber también de sensibilizar a la comunidad universitaria sobre las dificultades que las personas con discapacidad encuentran y cómo todos podemos solventarlas. Resulta necesario llevar a cabo campañas de sensibilización y de difusión de información sobre las acciones que se pueden, y deben, llevar a cabo para la inclusión del alumnado. De otro modo, el profesor seguirá estando ajeno a esta situación y encontrando momentos difíciles en su quehacer profesional, sin ser consciente de la importancia que tiene su capacitación.

Por otro lado, las experiencias de formación de profesorado en esta temática en el campo de la investigación también han crecido en los últimos años. Aun así, el conocimiento sobre la actividad docente de los profesores con el alumnado con discapacidad debe seguir creciendo, por lo que sería conveniente que los investigadores continúen trabajando por capacitar al profesorado, conocer cómo aprenden y analizar las buenas prácticas inclusivas que ponen en marcha en las aulas. Las investigaciones sobre formación de docentes universitarios sobre educación inclusiva son limitadas, mientras que existen numerosas experiencias en etapas previas a la universidad. Por tanto, sería necesario un mayor desarrollo de experiencias científicas en este campo de conocimiento.

También hemos podido comprobar que la mayoría de estudios son de corte cuantitativo, en los que el profesorado señala el grado de adquisición de conocimientos en un test o escala. Además de esto, sería necesario realizar

evaluaciones en profundidad de la transferencia de conocimientos a la práctica por parte de los participantes en la formación. Esto permitiría comprobar en qué medida la formación incide en el aprendizaje y la experiencia académica del alumnado, tal y como hemos hecho en este trabajo.

La investigación sobre Diseño Universal en la enseñanza superior, sin embargo, es un tema emergente del que aún no se conocen muchas experiencias. Al tratarse de una práctica educativa que, como hemos mostrado, tiene grandes beneficios para todos los estudiantes, queremos alentar para el desarrollo de trabajos de investigación sobre la aplicación de los principios de los diferentes enfoques del Diseño Universal en la enseñanza superior. Los principios del Diseño Universal en el diseño y desarrollo de asignaturas en la universidad presentan numerosos beneficios para los estudiantes. Del mismo modo, ayudan al profesorado al evitar el diseño de adaptaciones de manera reactiva, una vez ha comenzado el curso. Por ello, también sería conveniente comenzar a introducir estas pautas prácticas en el diseño de las programaciones y de los recursos de enseñanza, así como normalizar ciertos aspectos en las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación.

Por último, también recomendamos el uso de la modalidad de formación B-Learning para el diseño y desarrollo de programas de formación para profesores universitario. Al tratarse de un perfil de alumno cuya disponibilidad horaria es compleja, este método podría ser una alternativa válida a los cursos y programas que suelen ser eminentemente presenciales. Esto hace que en muchas ocasiones los docentes estén interesados en recibir algún tipo de formación, pero finalmente decide no hacerlo por la imposibilidad de asistir. Con el uso del B-Learning, se dota al programa de una gran flexibilidad en la que el alumno puede establecer sus propios ritmos y horarios.

Estas futuras líneas de trabajo e investigación pueden ayudar a las instituciones universitarias, al profesorado y a los investigadores a tomar

conciencia de su necesidad y crear iniciativas que favorezcan el camino de la universidad hacia la inclusión de todo su alumnado. A las universidades, para trabajar por el diseño y desarrollo de programas de formación para el profesorado, ya que, como hemos podido ver, sin ella los docentes no se sienten seguros a la hora de responder a las necesidades del alumnado con discapacidad. Por tanto, sin un profesorado informado, formado y sensibilizado, la inclusión educativa en la universidad no puede ser plena. Al profesorado, este trabajo puede servir de ejemplo sobre cómo otros colegas que se encontraban en esa situación de desconocimiento e incertidumbre pudieron aprender cómo atender a todos sus estudiantes de manera inclusiva, mostrando así la utilidad, y necesidad, de este tipo de formación. Y a los investigadores, al mostrar que en el ámbito científico continúa existiendo una necesidad de trabajos para conocer cómo aprende el profesorado universitario y cómo éste vive las experiencias de formación sobre esta temática. Además, como ya hemos advertido, resulta imperante la necesidad de evaluar estos programas concienzudamente, desde la voz de los propios participantes, pero también comprobando el nivel de transferencia de los conocimientos a la práctica docente y la opinión de los estudiantes.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

A

- Adams, M., & Holland, S. (2006). Improving Access to higher education for disabled people. In M. Adams & S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 10-22). London: Routledge.
- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European journal of special needs education*, 30(1), 106-121. doi: 10.1080/08856257.2014.964580
- Aguirre y Rivera, S.C. (2016). Tutoría y discapacidad. En J. L. Castejón (ed.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 977-987). Alicante: ACIPE.
- Ahuja, A. (2005). *EFA National Action Plans Review Study: Key Findings*. Bangkok: UNESCO.
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers1. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23. doi: 10.1080/09243453.2014.939591

- Alba, C., Sánchez, J.M., & Zubillaga, A. (2013). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículum*. Madrid: Universidad de Complutense.
- Anderson, A. H., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 651-665. doi: 10.1007/s10803-017-3257-3
- Aranda, R., Rodríguez, A. A., Andrés, C., Acedo, E., Arias, S., Mendoza, F., ..., & Marchena, R. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660092>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 1, 25-44. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arnáiz, P., & Moriña, A. (2017). Los procesos de inclusión en estudiantes universitarios: una propuesta para la acción. En J. Rodríguez, & M. Pérez (Coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 67-80). Barcelona: Octaedro.

B

- Baker, K. Q., Boland, K., & Nowik, C. M. (2012). A Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309-329. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002143>
- Ballester, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma (Illes Balears): Universitat de les Illes Balears.
- Barnes, C. (2007). Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 135-145. doi: 10.1080/01425690600996832
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/848>
- Bautista, N.P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: El Manual Moderno.
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-11. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>
- Beaudoin, J. P. (2013). *Introduction to inclusive teaching practices*. Ottawa: University of Ottawa.
- Becker, S., & Palladino, J. (2016). Assessing Faculty Perspectives about Teaching and Working with Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 65-82. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107476>

- Bessant, J. (2012). 'Measuring Up'? Assessment and students with disabilities in the modern university. *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 265–281. doi: 10.1080/13603116.2010.489119
- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64. Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol24/iss1/5/>
- Bliuc, A. M., Ellis, R. A., Goodyear, P., & Piggott, L. (2011). A blended learning approach to teaching foreign policy: Student experiences of learning through face-to-face and online discussion and their relationship to academic performance. *Computers in Education*, 56, 856–864. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.027
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf>
- Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. doi: 10.1080/09687599926398
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente del profesorado universitario. *Revista Educación y Ciencia*, 5(45), 94-105. Recuperado de

<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/387>

Browne, E. (2005). Structural and pedagogic change in further and higher education: A case study approach. *Journal of Further and Higher Education*, 29(1), 49-59. doi: 10.1080/03098770500037754

Bryson, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. An implementation guide*. Ontario: Georgian.

Buchanan, T., Charles, M.S., Rigler, M., & Hart, C. (2010). Why are Older Faculty Members More Accepting of Students with Attention-deficit Hyperactivity Disorder? A Life-course Interpretation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(4), 351-369. doi: 10.1080/1034912X.2010.524407

Burgstahler, S.E. (2013). Introduction to universal design in higher education. In S. Burgstahler (Ed.), *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington.

Burgstahler, S.E., & Doe, T. (2006). Improving Postsecondary Outcomes for Students with Disabilities: Designing Professional Development for Faculty. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(2), 135-147. doi: 10.1.1.495.5618

C

Carballo, R. (Diciembre de 2014). El profesor universitario ante la diversidad en las aulas: ¿necesidades de formación? En Fundación ONCE,

Investigaciones para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Simposio llevado a cabo en el II Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad, Madrid, España.

-- (Julio de 2015). Diversidad y Universidad: la formación del profesorado como motor del cambio. En Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa, *Inclusive education*. Simposio llevado a cabo en el IV Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Valencia, España.

-- (2016). *La formación del profesorado universitario: una perspectiva a través de la oferta formativa y los responsables de la formación*. Deuchland: Editorial Académica Española.

Carrasquero, M. (2018). Los ajustes razonables para personas con discapacidad en la Unión Europea. *Revista de estudios europeos*, (71), 38-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6347867>

Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65–79. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/23478441?seq=1#page_scan_tab_contents

Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla.

-- (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, (18), 8-24. Recuperado de

- http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/revista_participacion_educativa_N_18.pdf#page=8
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines, version 2.0*. Wakefield: MA. Recuperado de <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- Castellana, M., & Sala, I. (Noviembre de 2005). Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias. Comunicación presentada en I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad, Salamanca, España.
- (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (18), 209-227. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2275083>
- Castle, S. R., & McGuire, C. J. (2010). An analysis of student self-assessment of online, blended, and face-to-face learning environments: Implications for sustainable education delivery. *International Education Studies*, 3(3), 36–40. doi: 10.5539/ies.v3n3p36
- Cisneros-Cohernour, E. J., & Stake, R. E. (2012). Using evaluation results for improving teaching practice: A research case study. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 40-51. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661724>
- Claiborne, L. B., Cornforth, S., Gibson, A., & Smith, A. (2011). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513-527. doi: 10.1080/13603110903131747

- Clouder, L., Adefila, A., Jackson, C., Opie, J., & Odedra, S. (2016). The discourse of disability in higher education: insights from a health and social care perspective. *International Journal of Educational Research*, 79, 10-20. doi: 10.1016/j.ijer.2016.05.015
- Cohen, L, & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (1993). Concepto, funciones y etapas en la evaluación de programas. En P. Colás, & M.A. Rebollo, *Evaluación de programas, una guía práctica* (pp.17-31). Sevilla: Kronos.
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2018). 'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-13. doi: 10.1080/03075079.2018.1450852
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick; A., Ostroff, E..., & Vandeheiden, G. (1997). *The Principles of Universal Design*. Carolina del Norte: NC State University, The Center for Universal Design. Recuperado de https://projects.ncsu.edu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015*. REC(2006)5. Recuperado de <http://sid.usal.es/docs/F3/LYN10047/3-10047.pdf>

- Gobierno de España (1978). Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Cooner, T. S. (2010). Creating opportunities for students in large cohorts to reflect in and on practice: Lessons learnt from a formative evaluation of students' experiences of a technology- enhanced blended learning design. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 271-286. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.00933.x
- Cook, L., Rumrill, P. D., & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ896246>
- Cortés-Vega, M.D., & Moriña, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 164-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888830>
- Cruz, R., & Casillas, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. doi: 10.1016/j.resu.2016.11.002
- Cunningham, S. (2013). Teaching a diverse student body – a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*,

8(1), 3–27. Recuperado de <http://community.dur.ac.uk/pestlhe.learning/ojs/index.php/pestlhe/article/viewFile/72/87>

D

Dabbagh, N., & NannaRitland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies and application*. New Jersey: Upper Saddle River.

Dalmau, M., Guash, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M.H., & Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona: Universitat Ramon Llull y Fundació Jesús Serra.

Davies, P.L., Schelly, C.L., & Spooner, C.L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195–220. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>

Debrand, C. C., & Salzberg, C. L. (2005). A Validated Curriculum to Provide Training to Faculty regarding Students with Disabilities in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 49-61. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ846380>

De George-Walker, L. & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: A case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 1-13. doi: 10.1080/07294360903277380

- Dell, C. A., Dell, T. F., & Blackwell, T. L. (2015). Applying Universal Design for Learning in Online Courses: Pedagogical and Practical Considerations. *Journal of Educators Online*, 12(2), 166-192. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068401>
- Díaz Velázquez, E. (Noviembre de 2012). Inclusión del alumnado con discapacidad en la educación superior e impacto en su inserción laboral. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Discapacidad y Universidad, Madrid, España.
- Díez, E., & Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. doi: 10.1016/j.aula.2014.12.002
- Dotras, P., Llinares, M., & López, P. (Abril de 2008). Propuesta de formacional profesorado en el contexto de la Uniersiad Pública. En Universidad de Oviedo y Asociación Asturiana y Nacional de Psicología y Educación. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro, Oviedo, España.
- Doughty, H., & Allan, J. (2008). Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 275-284. doi: 10.1080/03098770802220454
- Duffy, T. M., & Kirkley, J. R. (2004). *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Durán, D., & Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (41), 31-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089637>

E

Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

-- (2010): Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M^a D. Hurtado & F. J. Soto (Coords.), *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, (pp. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

-- (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, «Voz y quebranto» *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>

Echeita, G., & Domínguez A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 6(17), 23-35. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660527>

Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5436>

- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Á. Verdugo Alonso & R. Shalock. (Coords.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*, pp. 329-358. Salamanca: Amaru.
- Eisner, E. (1972). Emerging models for educational evaluation. *The school review*, 80(4), 573-590. doi: 10.1086/443050
- Engleman, M., & Schmidt, M. (2007). Testing an experimental universally designed learning unit in a graduate level online teacher education course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3(2), 112-132. Recuperado de <http://jolt.merlot.org/vol3no2/engleman.pdf>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. Recuperado de https://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105. Recuperado de http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para_descarga/050914.pdf
- Everett, S., & Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers. *Teaching in Higher Education*, 1-16. doi: 10.1080/13562517.2017.1421631

F

- Farley, A., Jain, A., & Thomson, D. (2011). Blended learning in finance: Comparing student perceptions of lectures, tutorials and online learning environments across different year levels. *Economic Papers*, 30(1), 99–108. doi: 10.1111/j.1759-3441.2010.00094.x
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de educación*, 359, 45-65. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-359-195
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., & Sharma, U. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability*. Camberra: The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
- Forteza, D. & Torres, J.A. (2017). *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Educación*. España: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: CRUE.
- Franklin, T., & Blankson, J. (2001). Together and alone: The instructional, technical, and psychological outcomes of faculty building online courses. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001* (pp. 659-664). Chesapeake, VA: AACE.
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468. doi: 10.1080/0968759042000235307

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318. doi: 10.1080/03075070410001682592

Fundación Universia (2017). *Aumenta el número de estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades españolas*. Fundación Universia. Recuperado de <http://www.fundacionuniversia.net/aumenta-el-numero-de-estudiantes-con-discapacidad-matriculados-en-las-universidades-espanolas/>

Furlonger, B. E., Sharma, U., Moore, D. W., & Smyth King, B. (2010). A new approach to training teachers to meet the diverse learning needs of deaf and hard-of-hearing children within inclusive Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 289-308. doi: 10.1080/13603110802504549

G

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. doi: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001.

Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113–125. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ982866>

- Gelbar, N. W., Madaus, J. W., Lombardi, A., Faggella-Luby, M., & Dukes, L. (2015). College students with physical disabilities: common on campus, uncommon in the literature. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 34(2), 14-31. doi: 10.14434/pders.v34i2.19224
- Getzel, E. E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality*, 16(4), 207-219. doi: 10.1080/09362830802412216
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 353-369. doi: 10.1080/09687599.2012.654987
- Gil, X. (1994). Categorización y complejidad en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 535-537.
- González Gil, F., Martín, E., Flores, N., & Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 27-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55131318002/>
- Gorard, S., Smith, E., May, H., Thomas, L., Adnett, N., & Slack, K. (2006). *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. Bristol: HEFCE.
- Grace, S., & Gravestock, P. (2009). *Inclusion and diversity: Meeting the needs of all students*. New York, NY: Routledge.

- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definitions, current trends, and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. doi: 10.1080/09687599.2017.1365695
- Guasch, D., & Hernández, J. (Coords.) (2012). *Guía para implementar el Universal Instructional Design-UID (Diseño Instruccional universal) en la universidad*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Gürsel, F. (2007). Attitudes of Physical Education Majors in Turkey towards Disability are Changed by Adaptive Physical Education Training. *Perceptual & Motor Skills*, 104(1), 166–170. doi: 10.2466/pms.104.1.166-170

H

- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103-119. doi: 10.1007/s10734-007-9070-8
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Mc Neela, E. M. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher

education. *Higher Education*, 54, 435– 448. doi: 10.1007/s10734-006-9005-9

Healey, M., Jenkins, A., Leach, J., & Roberts, C. (2001). *Issues in Providing Learning Support for Disabled Students Undertaking Fieldwork and Related Activities*. Recuperado de: <http://www2.glos.ac.uk/gdn/disabil/overview/overview.pdf>

Hernández, F., & Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Madrid: Dykinson.

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2016) Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89-109. doi: 10.1080/08856257.2016.1254971

Higbee, J. L. (2003). *Curriculum transformation and disability: Implementing Universal Design in higher education*. Minnesota: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, University of Minnesota.

Higbee, J. L., & Goff, E. (2008). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*. Minnesota: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, University of Minnesota.

Hockings, C., Brett, P., & Terentjevs, M. (2012). Making a difference— inclusive learning and teaching in higher education through open

educational resources. *Distance Education*, 33(2), 237-252. doi: 10.1080/01587919.2012.692066

Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615. doi: 10.1080/09687590120059568

Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the barriers college students with disabilities experiences in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209–226. doi: 10.1353/csd.2015.0032

Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727. doi: 10.1080/13603110903317684

Hurst, A. (2006). Disability and mainstreaming continuing professional development in higher education. In M. Adams, & S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 56-66). London: Routledge.

I

Imbernón, F., & Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12. doi: 10.6018/red/56/11

J

- Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L., & Harris, A. (2007). *Improving the experiences of disabled students in higher education*. Brighton: Higher Education Academy.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88. doi: 10.1080/08856257.2016.1254962
- Järkestig-Berggren, U., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31(3), 339-356. doi: 10.1080/09687599.2016.1174103
- Jensen, J. M., McCrary, N., Krampe, K., & Cooper, J. (2004). Trying to Do the Right Thing: Faculty Attitudes toward Accommodating Students with Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 81-90. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ876004>

K

- Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 533. Recuperado de http://jolt.merlot.org/vol6no2/keengwe_0610.htm

- Keengwe, J., Kidd, T. T., & Kyei-Blankson, L. (2009). Faculty and technology: Implications for faculty training and technology leadership. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 23-28. doi: 10.1007/s10956-008-9126-2
- Kendall, L. (2017). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-10. doi: 10.1080/14703297.2017.1299630
- Kenney, J., & Newcombe, E. (2011). Adopting a blended learning approach: Challenges encountered and lessons learned in an action research study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 45-57. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ918218>
- Kocoglu, Z., Ozek, Y., & Kesli, Y. (2011). Blended learning: Investigating its potential in an English language teacher training program. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1124-1134. doi: 10.14742/ajet.908
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. doi: 10.1080/13562510600680871
- Korr, J., Derwin, E. B., Greene, K., & Sokoloff, W. (2012). Transitioning an adult-serving university to a blended learning model. *The Journal of Continuing Higher Education*, 60, 2-11. doi: 10.1080/07377363.2012.649123
- Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first-year undergraduate course. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125. Recuperado de

<https://search.proquest.com/openview/4743618a7b7fc38b1446eef8e92f13fe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48158>

Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2016). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297. doi: 10.1080/01443410.2016.1176125

L _ _ _ _ _

Lancy, D.F. (1993). *Qualitative research in education. An introduction to the major traditions*. New York: Longman.

Laudadío, J. (2015). Ser Profesor Universitario, desafío digno de ser emprendido. *Perspectiva Educacional*, 54(1), 163-177. doi: 10.4151/07189729

León, O., & Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGrawHill.

Lersilp, T. (2016). Assistive Technology and Educational Services for Undergraduate Students with Disabilities at Universities in the Northern Thailand. *Procedia Environmental Sciences*, 36, 61-64. doi: 10.1016/j.proenv.2016.09.012

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades. España, Gobierno de España, 12 de abril de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

- Ley Orgánica de Universidades. España, Gobierno de España, 21 de diciembre de 2001. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with Disabilities in Teacher Education: Changes in Faculty Attitudes toward Accommodations over Ten Years. *International Journal of Special Education*, 26(1), 162-174. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ921202>
- Lombardi, A., & Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, 43-56. doi: 10.3233/JVR-2010-0533
- Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261. doi: 10.1037/a0024961
- Lombardi, A., Murray, C., & Kowitt, J. (2016). Social Support and Academic Success for College Students with Disabilities: Do Relationship Types Matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44, 1–13. doi: 10.3233/JVR-150776
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093535>

- López, A. B., & Cardozo, M. (2018). Barreras ocultas en entornos virtuales para estudiantes con discapacidad visual. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 19(33), 69-72. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/2851/>
- López-Pastor, V.M., Castejón, J., & Pérez-Pueyo, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 1 77-201. doi: 10.4471 /remie.201 2.09
- López-Perez, M. V., Perez-López, N. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers in Education*, 56, 818–826. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.023
- Lotrecchiano, G. R., McDonald, P. L., Lyons, L., Long, T., & Zajicek-Farber, M. (2013). Blended learning: strengths, challenges, and lessons learned in an interprofessional training program. *Maternal and child health journal*, 17(9), 1725-1734. doi: 10.1007/s10995-012-1175-8
- Lourens, H., & Swartz, L. (2016). Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspectives on inclusive education. *Disability & society*, 31(2), 240-251. doi: 10.1080/09687599.2016.1158092
- Love, T. S., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M. E., Kim, E. J., Burge, P. L., & Culver, S. M. (2014). STEM Faculty Experiences with Students with

Disabilities at a Land Grant Institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27-38. doi: 10.11114/jets.v3i1.573

M

Macdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, (pp. 125-136). London: McMillan.

Macedo-Rouet, M., Ney, M., Charles, S., & Lallich-Boidin, G. (2009). Students' performance and satisfaction with Web vs. paper-based practice quizzes and lecture notes. *Computers & Education*, 53, 375-384. doi: 10.1016/j.compedu.2009.02.013

Madaus, J. W., Scott, S., & McGuire, J. (2003). *Barriers and bridges to learning as perceived by postsecondary students with learning disabilities* (Universal Design for Instruction Project Technical Report No. 01). Connecticut: Center on Postsecondary Education and Disability, University of Connecticut. Recuperado de <http://www.facultyware.uconn.edu/TechnicalReports.cfm>

Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658. doi: 10.1080/03075070903222633

Martín Izard, J.F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 145-168). Madrid: Dykinson.

- Martins, M.H., Borges, M.L., & Gonçalves, T. (2017). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi: 10.1080/13603116.2017.1377299
- Mas Torelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56722230013.pdf>
- Mather, G., & Muchatuta, M. (2011). *How to teach with inclusive practice. Learning through diversity*. Sidney: Macquarie University.
- Matos, Y., & Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, 14(27), 33-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892003.pdf>
- Matthews, N. (2009). Teaching the 'Invisible' Disabled Students in the Classroom: Disclosure, Inclusion and the Social Model of Disability. *Teaching in Higher Education* 14(3), 229–239. doi: 10.1080/13562510902898809
- McGuire, J., Scott, S., & Shaw, S. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and special education*, 27(3), 166-175. doi: 10.1177/07419325060270030501
- Mendez, J.M. & Conde, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-31. doi: 10.6018/reifop.21.1.270591
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I..., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher

- development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45–61. doi: 10.1080/09243453.2014.966726
- Messiou, K., & Hope, M. A. (2015). The danger of subverting students' views in schools, *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1009-1021, doi: 10.1080/13603116.2015.1024763
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milic, M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. doi: 10.1080/09687599.2015.1037949
- Mitchell, P., & Forer, P. (2010). Blended learning: The perceptions of first-year geography students. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(1), 77-89. doi: 10.1080/03098260902982484
- Moliner, O. (2014). Una mirada sobre los escenarios de resistencia creativa ante la segregación y la exclusión del alumnado. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 16-29. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/160/154>
- Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado*. Tesis doctoral, Tomo I. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- (2004). *Teoría y Práctica de la Educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

- (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis Educación.
- (2015). Inclusive university settings? An analysis from the perspective of students with disabilities / ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 669-694. doi: 10.1080/11356405.2015.1072361
- (2017). We aren't heroes, we are survivors: higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of further and higher education*, 41(2), 215-226. doi: 10.1080/0309877X.2015.1070402
- (Ed.) (2018). *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and teacher education*, 52, 91-98. doi: 10.1016/j.tate.2015.09.008
- Moriña, A., López-Gavira, R., & Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159. doi: 10.1080/07294360.2014.934329
- Moriña, A., Molina, V. M., & Cortés-Vega, M. D. (2017). Voices from Spanish students with disabilities: willpower and effort to survive university. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. doi: 10.1080/08856257.2017.1361138

- Moriña, A., & Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23. doi: 10.1080/0309877X.2016.1188900
- Moriña, A., & Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/66853>
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 18, 15-23. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.12.001
- Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319. doi: 10.1080/09687599.2011.560414
- Motteram, G. (2006). Blended education and the transformation of teachers: A long-term case study in postgraduate UK higher education. *British Journal of Educational Technology*, 37(1), 17- 30. doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00511.x
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160. doi: 10.1080/09687599.2012.752127

- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/File/163/157>
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. doi: 10.6018/reifop.18.1.214371
- Murray, M., Lombardi, A., & Wren, C.T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32(4), 290-300. doi: 10.1177/0741932510362188
- Murray, C., Wren, C. T., & Keys, C. (2008). University faculty perceptions of students with learning disabilities: Correlates and group differences. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 95-113. doi: 10.2307/25474642
- Mutanga, O. (2018) Inclusion of Students with Disabilities in South African Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 229-242. doi: 10.1080/1034912X.2017.1368460

N

- Naik, N. (2017). Dual PowerPoint presentation approach for students with special educational needs and note-takers. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 146-152. doi: 10.1080/08856257.2016.1254970

- Naranjo, B. A. (2018). Elementos básicos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), 132-141. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/355>
- Navarrete, J. M. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales, Lima*, 8(13), 277-299. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6928/6138>

O

- Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 287-311. doi: 10.1016/j.iheduc.2006.08.001
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oncu, S., & Cakir, H. (2011). Research in online learning environments: Priorities and methodologies. *Computers & education*, 57, 1098-1108. doi: 10.1016/j.compedu.2010.12.009
- Orellana, R., Merellano, E., & Almonacid, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-27. doi: 10.15359/ree.22-2.6

Ordalas D., Cordero, G., & Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles Educativos*, 38(154), 57-75. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000400004&script=sci_arttext

Ouellett, L. (2004) Faculty Development and Universal Instructional Design, *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 135-144. doi: 10.1080/10665680490453977

Owston, R. D., Sinclair, M. & Wideman, H. (2008). Blended learning for professional development: An evaluation of a program for middle school mathematics and science teachers. *Teachers College Record*, 110(5), 1033-1064. Recuperado de <http://www.yorku.ca/rowston/TCRfinal.pdf>

Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38-46. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.12.003

P

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cermi.

- Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Palmer, J., & Caputo, A. (2003). *The universal instructional design implementation guide*. University of Guelph: Teaching Support Services.
- Palomero, E. (2003). Breve historia de la formación del profesorado universitario en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 21-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27417203/>
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M., & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/282>
- Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161- 175. doi: 10.6018/reifop.18.1.214381
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1977). *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- Patrick, S., & Wessel, R. D. (2013). Faculty Mentorship and Transition Experiences of Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(2), 105–118. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1026835>

Referencias bibliográficas

- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Perassi, Z. (2009). Evaluar un programa educativo: Una experiencia formativa compleja. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 171-195. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661577>
- Pereira-Chaves, J. (2015). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 405-428. doi: 10.15359/ree.19-2.22
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La muralla.
- Phillips, A., Terras, K., Swinney, L., & Schneeweis, C. (2012). Online disability accommodations: Faculty experiences at one public university. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 331-344. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002144>
- Pliner, S. M., & Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 105-113. doi: 10.1080/10665680490453913
- Poon, J. (2012). Use of blended learning to enhance the student learning experience and engagement in property education. *Property Management*, 30(2), 129–156. Recuperado de

<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/02637471211213398>

Powney, J. (Ed). (2002). *Successful student diversity. Case studies of practice in learning and teaching and widening participation*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.

Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*, 51(1), 37-52. doi: 10.5565/rev/educar.647

Prowse, S. (2009). Institutional Construction of Disabled Students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1), 89–96. doi: 10.1080/13600800802559302

R

Ramaahlo, M., Tönsing, K.M., & Bornman, J. (2018). Inclusive education policy provision in South African research universities. *Disability & Society*, 33(3), 349-373. doi: 10.1080/09687599.2018.1423954

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 318, de 31 de

octubre de 2010, pp. 109353-109380. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-20147>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289, de 3 de diciembre de 2013, pp. 95635-95673. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>

Rebollo, M.A. (1993). Modelos de evaluación, concepto y tipos. En P. Colás & M.A. Rebollo, *Evaluación de programas, una guía práctica* (pp.33-54). Sevilla: Kronos.

Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, P., Wallace, M. J., & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled posttransition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334-1350. doi: 10.1080/03075079.2011.622746.

Reiss, M., & Steffens, D. (2010). Hybrid toolboxes: Conceptual and empirical analysis of blending patterns in application of hybrid media. *Technological and Economic Development of Economy*, 16(2), 305–326. doi: 10.3846/tede.2010.20

Riddell, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 30(3), 283-296. doi: 10.1080/01596300903036889

- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46. doi: 10.1016/j.ijer.2013.02.008
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., & Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54(4), 615-628. doi: 10.1007/s10734-006-9014-8
- Riddell, S., Tinklin, T. & Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, 331, 67-99. Recuperado de <https://goo.gl/ZVJzmZ>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/html/654/65415209/>
- Rose, D., Harbour, W., Johnston, C., Daley, S., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and*

Disability, 19(2), 135–151. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ844630>

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Ruiz Bel, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., & Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”: concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-100

Ruiz Olabuenága, J.L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

S

Sabariego, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 425-445). Madrid: Dykinson.

Sakiz, H., & Saricali, M. (2017). Including Students with Visual Difficulty within Higher Education: Necessary Steps. *Exceptionality*, 1-17. doi: 10.1080/09362835.2017.1283627

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C., & Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 143-152. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1971>

- Salzberg, C. L., Peterson, L., Debrand, C. C., Blair, R. J., Carsey, A. C., & Johnson, A. S. (2002). Opinions of disability service directors on faculty training: The need, content, issues, formats, media, and activities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(2), 101-114. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ653970>
- Sánchez, P., & Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE, Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, S., Díez, E., Verdugo, M.A., Iglesias, A., & Calvo, I. (2011). *Atención a la diversidad en las titulaciones adaptadas al RD 1393/2007: Adaptación de una herramienta Web de autoevaluación curricular basada en los principios del diseño universal para el aprendizaje*. Proyecto de innovación docente
- Sánchez, S., Díez, E., Verdugo, M.A., Iglesias, A., & Calvo, I. (2011). Atención a la diversidad en las titulaciones adaptadas al RD 1393/2007: Adaptación de una herramienta Web de autoevaluación curricular basada en los principios del diseño universal para el aprendizaje. En *Jornadas de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca*, Salamanca, España. Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/112888>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. Recuperado de <https://goo.gl/6cCUWi>

- Savvidou, C. (2011). Exploring teachers' narratives of inclusive practice in higher education. *Teacher Development*, 15(1), 53-67. doi: 10.1080/13664530.2011.555224
- Schelly, C. L., Davies, P. L., & Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ941729>
- Schuhmann, R. A., & Skopek, T. A. (2009). Blurring the lines: A blended learning model in a graduate public administration program. *The Quarterly Review of Distance Education*, 10(2), 219-232. Recuperado de <https://goo.gl/RkYjn3>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Seale, J. (2017). From the voice of a 'socratic gadfly': a call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 153-169. doi: 10.1080/08856257.2016.1254967
- Serrano, X. (1995). Estudio de casos. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 203-208). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on preservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education and

- sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. doi: 10.1080/09687590802469271
- Shaw, J. (2009). The Diversity Paradox: Does Student Diversity Enhance or Challenge Excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 321–331. doi: 10.1080/03098770903266018
- Simpson, A. (2002). The Teachability Project: Creating an Accessible Curriculum for Students with Disabilities. *Planet 6*, (1), 13-15. doi: 10.11120/plan.2002.00060013
- Sobrado, J. D. (2017). *La escalera del aprendizaje: cómo Michael Knight aprendió a conducir el coche fantástico*. Learning Legendario: formación para formadores extraordinarios. Recuperado de <https://learninglegendario.com/escalera-del-aprendizaje/#Los 4 niveles de la Escalera del Aprendizaje>
- Spassiani, N. A., Murchadha, N. Ó, Cline, M., Biddulph, K., Conradie, P., Costello, F..., & Tully, K. (2017). Likes, dislikes, supports and barriers: the experience of students with disabilities in university in Ireland. *Disability & Society*, 32(6), 892-912. doi: 10.1080/09687599.2017.1320272
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and special education*, 28(2), 108-116. doi: 10.1177/07419325070280020101
- Srivastava, M., De Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2015). Know How to Teach Me... Evaluating the Effects of an In-Service Training Program for Regular

- School Teachers Toward Inclusive Education. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(4), 219-230. doi: 10.1080/21683603.2015.1064841
- Stake, R. E. (1975). Program evaluation: particularly responsive evaluation. *Occasional Paper*, 5. University of Western Michigan.
- (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stein, K. F. (2014). Experiences of College Students with Psychological Disabilities: The Impact of Perceptions of Faculty Characteristics on Academic Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 55-65. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043011>
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario. *Educar*, 51(1), 13-36. doi: 10.5565/rev/educar.642
- Strnadová, I, Hájková, V., & Květoňová, L. (2015) Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095. doi: 10.1080/13603116.2015.1037868
- Stufflebeam, D. L. (1966). A depth study of the evaluation requirement. *Theory into Practice*, 5(3), 121-134. doi: 10.1080/00405846609542011
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 16-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4013967>

T

- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J., & Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto en la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-15. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Thomas, S. L. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *Journal of Higher Education*, 71, 591-615. doi: 10.1080/00221546.2000.11778854
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657. doi: 10.1080/0307507042000261599
- Tobin, T. J. (2014). Increase online student retention with universal design for learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 15(3), 13. Recuperado de <http://mathcs.duq.edu/~tobin/cv/QRDE.UDL.Article.pdf>
- Tojar, J.C. (2006). *La investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- (2010). La investigación cualitativa en educación. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 403-424). Madrid: Dykinson.

U

Úcar, X., Heras, P., & Soler, P. (2014). Participatory evaluation of community actions as a learning methodology for personal and community empowerment: case studies and empowerment processes. *Pedagogía social*, (24). doi: 10.7179/PSRI_2014.24.02

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon: UNESCO.

Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad (2012-2017). Con limitaciones, pero sin límites [blog], Universidad de Sevilla, UAED. Recuperado de <http://discapacidadyuniversidad.blogspot.com.es>

Universidad de Sevilla (2009). *Reglamento General de Estudiantes*. Boletín oficial de la Universidad de Sevilla Recuperado de <https://estudiantes.us.es/descargas/becas/a15.pdf>

Universidad de Sevilla (2009). *Plan Integral para Personas con algún tipo de discapacidad de la Universidad de Sevilla*. Boletín oficial de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://sacu.us.es/sites/default/files/info-institucional/calidad/Plan%20Integral%20para%20personas%20con%20Discapacidad%20%28Anexo%2016%29.pdf>

Universidad de Sevilla (2017). *II Plan integral de atención a las necesidades de apoyo para personas con discapacidad o con necesidad de apoyo por situación de salud sobrevenida*. Boletín oficial de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://bous.us.es/2017/BOUS-04-2017/html/12Acuerdo9.1>

V

- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15(1), 115-136. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/empresa-y-humanismo/article/view/4179/3572>
- Verdugo, M. A. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En M.A. Verdugo & F. B. Jordán de Urríes (Coords.). *Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. (pp. 235-247). Salamanca: Amarú.
- Vickerman, P., & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21-32. doi: 10.1080/09687590903363290
- Vogel, S. A., & Adelman, P. B. (2000). Adults with learning disabilities 8-15 years after college. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 10(3), 165-182. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ624838>

W

- Waitoller, F. R., & Thorius, K. A. (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389. doi: 10.17763/1943-5045-86.3.366

- Warren, D. (2002). Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1(1), 85-99. doi: 10.1177/1474022202001001007
- Wolf, R. L. (1974). The citizen as jurist: A new model of educational evaluation. *Citizen Action in Education*, 4, 37-52.
- Wolman, C., McCrink, C. S., Rodríguez, S. F., & Harris-Looby, J. (2004). The accommodation of university students with disabilities inventory (AUSDI): Assessing American and Mexican faculty attitudes toward students with disabilities. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(3), 284-295. doi: 10.1177/1538192704265985
- Wright, B. C. (2005). Accommodating disability in higher education: A closer look at the evidence for a mainstream framework of learning support. *Research in Post-Compulsory Education*, 10, 121-144. doi: 10.1080/1359674050020018
- Wu, D., Bieber, M., & Hiltz, S. (2008). Engaging students with constructivist participatory examinations in asynchronous learning networks. *Journal of Information Systems Education*, 19(3), 321-330. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/200163353/abstract/3E2B062F09DB4060PQ/1?accountid=14744>

Y

- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. London: Sage.

- Young, A., & Lewis, C. W. (2008). Teacher education programmes delivered at a distance: An examination of distance student perceptions. *Teaching & Teacher Education*, 24(3), 601-609. doi: 10.1016/j.tate.2007.03.003
- Yssel, N., Pak, N., & Beilke, J. (2016) A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 384-394. doi: 10.1080/1034912X.2015.1123232
- Yuval, L., Procter, E., Korabik, K., & Palmer, J. (2004). *Evaluation report on the universal instructional design project at the University of Guelph*. Ontario, Canada: University of Guelph.

Z

- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M.A., Cid, A., & Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*, 72(257), 39-54. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/23766812?seq=1#page_scan_tab_contents

Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., HsienYuan Hsu, H., Kwok, O., & Benz, M. (2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276–286. doi: 10.1177/0741932509338348